Eva Monica SZEKELY

DIDACTICA (RE)LECTURII.
O abordare pragmatică

Referenți științifici:
Prof. univ. dr. Lavinia Bârlogeanu, Universitatea București
Prof. univ. dr. Iulian Boldea, Universitatea "Petru Maior", Târgu-Mureş
Prof. univ. dr. Cornel Moraru, Universitatea "Petru Maior", Târgu-Mureş

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

SZEKELY EVA MONICA
Didactica (re)lecturii: o abordare pragmatică / Eva-Monica Szekely. - Târgu-Mureş : Editura Universității "Petru Maior", 2009
Bibliogr.
ISBN 978-973-7794-81-9

821.135.1.09

Consilier editorial: Dumitru BUDA
Tehnoredactare computerizată: Eva Monica SZEKELY
Lector: Nicolae BĂCIUȚ
Tiparul executat la: INTERMEDIA GROUP Tg. Mureș, Str. Cuza Vodă, NR. 57
ISBN - 978-973-7794-81-9

Coperta: Petre CĂPRIȚĂ

Editura Universității "Petru Maior" Tg.-Mureş (Editură acreditată CNCSIS)
Str. Nicolae Iorga nr.1
540088 Tg.-Mureş, ROMÂNIA

Eva Monica SZEKELY

DIDACTICA (RE)LECTURII.
O abordare pragmatică.

Pentru studenții Facultăților de Litere
și pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat, grade didactice



Colecția DIDACTICA

EDITURA UNIVERSITĂȚII „Petru Maior” TÂRGU-MUREȘ

2009

Eva Monica SZEKELY (n. 1967, Baia Mare) este doctor în Științele educației, lector la Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș. Competențe profesionale/ domenii de interes: Științele educației / politici educaționale / politicile de pre- și postaderare europeană / politici interculturale / evaluarea de proces în cadrul formării continue a profesorilor /Științele comunicării / Socio- și psiholingvistică / pragmatică și neoretorică

Elevilor și studenților mei,

„Literatura
nu e decât un aspect al culturii, afirmarea unei poziții spirituale, colective sau individuale.
Cultura
e valorificarea şi organizarea experiențelor.
Literatura
nu va fi decât concretizarea acestor experiențe. […]
Literatura
va oglindi, deci, în infinite nuanțe, acest amestec de elemente
ce pătrund în conştiință prin experiențe”.

(Mircea Eliade, *Itinerariu spiritual*)

Cuvânt înainte

Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică

Ceea ce se remarcă de la bun început în cartea doamnei Eva Monica Szekely este încercarea de a lărgi orizontul *lecturii* mult dincolo de graniţele aşa-zisei lecturi canonice, bazate exclusiv pe criterii şi aprecieri estetice intrinseci făcute asupra textului sau asupra operei literare. Modelul de (re)lectură propus se revendică de la o paradigmă socioculturală și pragmatică, evident mai largă, în consonanță cu complexitatea procesului paideic formativ de astăzi, care vizează întreaga personalitate a elevului. Nu întâmplător, competenţa literară (mai exact „competenţa literar-enciclopedică") este numai una dintre cele şapte componente ale „competenţei integrate de (re)lectură", aşa cum le identifică autoarea - alături de componenta referenţială, comunicativă, lingvistică, socio-culturală, discursivă şi metacognitivă. Din analiza tabloului competenţelor se vede clar că accentul cade pe alte competenţe decât pe cea literară, în special pe componenta metacognitivă, care, într-un fel, le presupune şi le conţine pe toate celelalte. Mai mult, competenţa literară ca o componentă specializată, pur filologică nu numai că nu ocupă un loc privilegiat, dar e descrisă în termeni şi concepte care ţin mai degrabă de teoria comunicării în sens larg, de sfera pragmaticii ca parte a semioticii, a problematicii discursului în genere. Un asemenea mod de a pune problema ni se pare logic, ţinând seama că „(re)lectura" are drept scop fundamental *performarea*, element esenţial *modelator* în constituirea personalităţii umane la această vârstă, într-o viziune didactică modernă (postmodernă) care afirmă mai presus de toate „principiul învăţării constructiviste", inter-active. În această viziune, precizează autoarea, „(re)lectura devine o metaforă a cunoaşterii înseşi". De aici dificultatea demersului teoretic la care s-a angajat, dintr-o perspectivă a totalităţii socioculturale, privind „simbiotic lumea întreagă" ca „pe un text sau o textură" , încercând să asimileze şi să pună la lucru concepte de o mare diversitate din cât mai multe domenii ale ştiinţelor care au tangenţă cu problema educaţională a formării *persoanei* în sensul deplin al termenului. Şi care dintre domeniile de cunoaştere şi ale creaţiei culturale de valori nu au tangenţă cu educaţia? Vrem să spunem că acest efort de a transgresa în permanenţă limitele, într-un sens interdisciplinar şi transdisciplinar, e remarcabil în sine şi trebuie apreciat fără echivoc. Operatorii *trans- şi re-*, la care autoarea apelează de nenumărate ori în mod sistematic, exprimă tocmai această aspiraţie de accedere la un „metadiscurs unificator", cum îl numeşte, bazat pe „interacţionismul semnelor şi simbioza cuvânt – simbol – imagine", ca forme specifice ale „acţiunii comunicative" (alt concept, acesta ultimul, adeseori invocat în lucrare, preluat de la Jürgen Habermas).

Evident, d-na Eva Monica Szekely gândeşte de-o manieră sincronă cu „revoluţia paradigmatică" produsă în ultimele decenii. Este bine informată în această privinţă şi încearcă să asimileze concepte, teorii, metode din cât mai multe domenii pentru a le ansambla în modelul propriu de lectură integrată pe care-l dezvoltă în lucrare. E conştientă de ruptura „ontologică" dintre mentalităţi şi generaţii, de schimbările profunde care au afectat discursul cultural modern şi postmodern. Abordarea dintr-o perspectivă holistică integrată a celor două competenţe fundamentale, comunicarea şi lectura (la care se adaugă

bineînțeles, ca un corolar, competența semiotică), vizează asigurarea unei funcționalități depline modelului adoptat. În linii generale, autoarea încearcă să rezolve într-un sens pozitiv (constructiv) toate aceste conflicte şi rupturi inerente, atât la nivel conceptual teoretic, cât mai ales într-un plan pragmatic, experiențial – postulând, la nivelul grupului de elevi, existența unui spațiu *trans-curricular* al negocierilor de sens şi al „competenței ca joc". Dincolo de unele formulări strict tehnice (altminteri, absolut necesare), a proceda în acest mod ni se pare o idee de bun simț. Dacă, într-adevăr, competența constituie un „corolar axiologic" al formării personalității tinerilor, atunci demersul paideic se bazează mai ales pe energiile pozitive ale dialogului, respectiv disputei/ conflictului „benefic de idei şi sensuri", cum se precizează în capitolul introductiv al lucrării. Miza pe autenticitate şi conceperea lecturii (relecturii) de-o manieră pluriperspectivistă asigură eficiența şi rezultatele dorite. De remarcat, în mod special, efortul de a menține „lectura" – cu tot ce implică aceasta, inclusiv „cultura imaginii" - la un nivel înalt de intelectualitate şi rafinament al gustului, pledând în acelaşi timp pentru o abordare consecvent non-elitistă (cultural-antropologică) a problematicii interpretării şi interogării textului.

Fundamentarea teoretică a modelului propus, în special în primele două capitole din lucrare, exprimă clar opțiunea pentru o schimbare de paradigmă sau epistemă în linia Pierce (cu teoria semnelor) – Wittgenstein (jocurile de limbaj şi contextualismul lingvistic) – Gadamer (problema hermeneutică a sensului) – Habermas (teoria acțiunii comunicative). Se mai poate adăuga – ca pondere şi insistență - teoria transdisciplinarității a lui Basarab Nicolescu. Nu întâmplător, aşa-numita „hexadă a situației de (re)lectură" este situată de autoare la intersecția dintre filosofia ştiinței cu noile teorii ale comunicării şi receptării aplicate la contextul didactic. Încercarea de a depăşi ruptura mai veche dintre „ştiințele naturii" sau „nomotetice" şi „ştiințele spiritului" sau „hermeneutice" constituie, în bună parte, o reuşită. Se pare că domeniul didacticii este extrem de generos cu asemenea tentative de a produce un discurs unificat al cunoaşterii şi reflecției ştiințifice. Pe temeiul acestui „model semiotic pluri-/ transdisciplinar", la care autoarea mărturiseşte că se raportează, soluțiile privind problema *medierii* şi a formării *comunității de (re)lectură* devin mult mai pragmatice și, deci, comprehensive. Fireşte, amplificarea de asemenea proporții a orizontului interpretării şi lecturii, vine oarecum în contrast cu faptul că, în acelaşi timp, „tehnologia exegetică evoluează spre infinitul mic" – observație de subtilitate. Adevărul e că cele două tendințe sunt complementare: ceea ce pare supradimensionat într-o direcție e atenuat de ceea ce pare subdimensionat (analiza infinitezimală de text) în cealaltă direcție. Acest echilibru de fond se observă chiar şi în structura lucrării, care insistă pe trasarea unui cadru teoretic general cât mai riguros, inter- şi transdisciplinar, dar şi pe probleme specifice de fenomenologia lecturii (chiar a condiției criticii literare) sau pe disecarea în amănunt a unor situații de lectură concrete (de remarcat, în acest sens, impresionantul portofoliu de anexe de la sfârşitul lucrării).

"Extinderea lecturii în „re-lectură" şi „lectura n" constituie principiul generativ al modelului de re-lectură" cum afirmă autoarea. E vorba de mai multe niveluri de complexitate a lecturii, înlănțuite în spirală, – „de la lectura lineară, uniformă şi literală la cel puțin două lecturi tabulare, circulare". De asemenea, sunt luate în considerație deopotrivă cele două registre, scris şi oral, ale comunicării, iar „performanțele competenței de (re)lectură" se realizează prin „jocurile de limbaj", de diverse tipuri, cu accentul pe creativitate şi performare, cum subliniam şi mai înainte. Toate aceste elemente se încadrează într-o concepție totalizatoare a lecturii, vizând, în ultimă instanță, „(re)construcția sinelui odată cu metamorfoza sensurilor". Avem de-a face cu un model interacționist, cu o dinamică spectaculoasă, care activează codurile şi subcodurile specifice discursului literar

sau nonliterar, de la caz la caz, într-un context lărgit de semnificaţii. Toate aceste disocieri, chiar construcţia propriu-zisă a modelului ar fi mai puţin convingătoare însă, dacă edificiul teoretic n-ar fi dublat de numeroase aplicaţii sau de analize de conţinut pe marginea unor teme, respectiv a unor situaţii concrete de lectură şi interpretare. Aşa este, bunăoară, comentariul bine articulat şi dezinvolt, cu destule observaţii de fineţe, despre „realaţia simbiotică" dintre cuvânt – simbol – imagine sau text şi imagine. Autoarea vădeşte realmente spirit analitic, pe spaţii mici, şi asimilează cu uşurinţă sugestii, concepte dintre cele mai pretenţioase şi sofisticate (gen Heidegger, Derrida sau Wittgenstein), pe care încearcă să le limpezească, de astă dată, în comentariul propriu. Acest efort de limbaj, de a introduce în discursul didactic curent termeni filosofici sau ştiinţifici de strictă specialitate (precum „jocuri de limbaj", „terţul tainic inclus", „acţiunea comunicativă", „Dasein", „cuantic" – în sensul de abisal, profund, tainic), este, cu tot riscul asumat, un aspect pozitiv, care atrage imediat atenţia.

Nu vom intra acum în chestiuni de amănunt privind modelul propriu-zis, altfel atent elaborat pas cu pas, cu tenacitate şi o mare putere de concentrare teoretică, până în cele mai mici detalii formale şi de conţinut. Ne interesează mai mult aspectul practic legat de lectura critică a textului literar ca obiect de analiză în procesul didactic. În acest sens, dincolo de autoconsistenţa internă de netăgăduit, *modelul* e confirmat şi validat, în primul rând, chiar de experienţa propriu-zisă a lecturii. Autoarea însăşi mărturiseşte că l-a pus efectiv în practică de nenumărate ori, cu rezultate palpabile, trăite în peste un deceniu de activitate didactică, în liceu şi universitate (trimitem din nou la anexele de la sfârşitul lucrării). Şi noi suntem convinşi că orice metodă de analiză critică, de astă dată într-un sens mult mai restrâns, este eficientă numai dacă e adecvată textului şi contextului concret de lectură. Nu există o cheie universală, unică de interpretare. Textul însuşi dictează, până la urmă, metoda care i se potriveşte cel mai bine. Textul, iar în cazul de faţă, şi grupul, clasa de elevi, cu orizontul lor de aşteptare şi nivel de înţelegere. Nu întâmplător, câteva dintre punctele forte din lucrare ni s-au părut a fi schematizările discursive ca miez al argumentării şi grilele de lectură pe texte inspirat alese din Mircea Eliade, I. Creangă, M. Cărtărescu, Nichita Stănescu. Toate, mai ales cele ale lui Mircea Eliade, se citesc cu plăcere şi relativă uşurinţă de adolescenţi, fiindcă sunt stimulative intelectual şi induc un sentiment stenic şi entuziast al existenţei (nu numai al ideilor). Au realmente o forţă modelatoare nebănuită. Aici se vede, într-adevăr, rolul esenţial pe care îl joacă *mediatorul*, dascălul. Numai acesta poate să menţină (chiar şi din poziţia mai discretă, rezervată lui în postmodernitate) echilibrul funcţional între „tehnologia exegetică", tot mai sofisticată, şi grupul, clasa de elevi. Era firesc, aşadar, ca lucrarea să se încheie cu un capitol special dedicat în totalitate mediatorului, competenţelor profesorului. Spre acesta converg, până la urmă, toate liniile de forţă ale sistemului.

În urma acestor observaţii, apreciem încă odată orizontul şi calitatea dezbaterii intelectuale, încercarea curajoasă de a elabora un model propriu de re-lectură cât mai eficient şi pertinent din punct de vedere ştiinţific, cu multe elemente de originalitate, articulate într-un discurs coerent şi agreabil, cu unele efuziuni patetice pe alocuri, izvorâte dintr-un optimism didactic incurabil și o vocaţie pedagogică exemplară.

Prof. univ. dr. **Cornel MORARU**

Argumente pentru (re)lectură și rescriere

„A vorbi despre o carte înseamnă
tocmai a vorbi despre reprezentările subiective
prin care o reinventăm permanent.”
(Pierre Bayard, 2008)

Este poate un truism să spunem că relațiile noastre interpersonale și chiar sentimentale sunt marcate în profunzime de cărți, și asta încă din copilărie. Mai întâi prin influența pe care o au personajele de roman asupra alegerilor noastre, schițând idealuri inaccesibile la care încercăm, de cele mai multe ori fără să reușim, să-i silim pe ceilalți să se plieze. Dar, mai subtil, cărțile îndrăgite conturează un întreg univers în care locuim în secret și în care ne dorim ca un altul să poată veni și întrupa un personaj.

Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică încearcă să spulbere tabuurile despre procesul lecturii, valorificând informații din surse bibliografice reprezentative, autohtone şi străine pe de o parte și, pe de altă parte, experiența didactică proprie de aproape două decenii de învățământ preuniversitar și universitar. O primă valoare pragmatică, respectiv comunicativ-funcțională și intersubiectivă a cărții intenționează să ne reamintească faptul că nu doar cărțile citite în întregime, ci și cele pe care le-am răsfoit, despre care am auzit vorbindu-se sau pe care le-am uitat fac parte din biblioteca noastră colectivă, intertextul şi, implicit, din universul nostru interior.

Un alt aspect pragmatic sperăm să reiasă din descrierea modelului de (re)lectură, prin aplicații și anexe, partea cea mai rezistentă a prezentei cărți, atât în propria opinie, cât și a referenților. Capitolul al treilea și anexele reiau, simplifică și/ sau completează o variantă anterioară a anexelor și a modelului de (re)lectură, părţi publicate deja în cartea *Competența de (re)lectură. Experiențe în viziune integrată* (Cluj Napoca, Dacia, 2007). Din trei considerente principale am considerat necesară re-scrierea acelor părţi din cartea care a fost și teza noastră de doctorat: (1) informațiile teoretice abundau și erau prea complexe, așa încât majoritatea dintre acestea au fost ignorate printr-un superior efort de înțelegere; (2) această înțelegere, pe care numai detașarea și timpul au putut să o statornicească, a generat metamorfoza, re-adaptarea și restructurarea altor informații (capitolele 4-7 sunt, în mare parte, studii și articole publicate deja în perioada 2007-2009 în diverse reviste sau volume ale unor conferințe naționale și internaționale); (3) eficacitatea primei cărţi, nu atât prin epuizarea ei, cât prin modelele practice propuse, a facilitat obţinerea unor rezultate deosebite de către generațiile noastre de studenți la examenele de titularizare, definitivat și gradul didactic II. Mai ales acest din urmă fapt, bazat pe (relative) certitudini, ne-a dat imboldul de a duce spre simplificare și readaptare modelul de (re)lectură dezvoltat în cartea *Competența de (re)lectură* pentru ca o mai mare varietate de cititori - de la elevi și studenți, viitori profesori, până la profesori din învățământul preuniversitar aflați pe diferite trepte ale evoluției profesionale - să aibă acces la miezul procesului de (re)lectură descris. La diversitatea de modele propuse în cartea anterioară se adaugă altele noi, prin deschiderea spre noile educații, cum ar fi comunicarea interculturală și alte aplicații la domeniul retoricii lărgite: literatura și celelalte arte și sincretismul limbajelor artelor.

Prin urmare, *metaprincipiul modelării* este axul în jurul căruia am construit această lucrare de *Didactica (re)lecturii*, pragmatismul, valoarea comunicativ-funcțională a modelelor relevându-se prin aplicații și anexe, nu întotdeauna prezente în didacticile

aplicate, din păcate. Iată, deci, aspectul care dă subtitlul cărţii, *O abordare pragmatică*: textul este plasat în spaţiul interlocuţiunii, devine discurs sau formă plină a comunicării, prin urmare implică interacţiune şi dialog, sub diverse forme, de la variantele de schematizare discursivă, la opinii și variante de argumente pentru construirea unui eseu.

Așadar, ne propunem, în primul rând, nu o viziune descriptivă și definitivă, ci una interogativă, exploratorie, graţie exemplificărilor, interpretărilor şi comentariilor realizate. În acest fel, nădejdea noastră este că cititorul va fi pus în situația de a efectua o lectură activă şi reflexivă, care să îmbine momente de reflecţie, interpretări şi analize critice cu evaluări personale. Aceasta, cu atât mai mult cu cât, atât în text, cât mai ales în portofoliul de anexe au fost inserate schematizări discursive, tabele, grafice şi figuri care sprijină decodificarea şi pătrunderea sensurilor autentice, a căror „lectură" necesită mereu transpunere didactică, parafrazare, re-creaţie.

(Re)Lectura ca identificare a informaţiei și judecată, (re)lectura ca interpretare și joc, inventică, (re)lectura ca explorare intertextuală, (re)lectura ca act de limbaj sincretic în care sunt implicate procese de reflecție și evaluare, aceasta este miza pragmatică a cărții**.** Prin urmare, modelele și strategiile de (re)lectură propuse, oricât de mult ar aspira la un ideal de obiectivitate şi impersonalitate, nu pot fi străine de introspecţie şi de autobiografie, de experiențele noastre didactice din cei 19 ani de învățământ, timp în care am schimbat şi am cunoscut (mai) toate nivelurile de învățământ, de la cel preşcolar la cel liceal, iar acum pe cel universitar. Prin aceste modele, speranța teoreticianului este ca sugestiile de (auto)lectură şi interpretare nutrite din marii gânditori şi devenite cercetările şi construcţiile noastre, să fie de folos şi altora. Reţelele intertextuale, matricile şi câmpurile semantice, integrate în noi construcţii de sens (discuţii-reţea, dezbateri și schematizări discursive, premise pentru argumentaţii, eseuri ori alte discursuri semnificante) generează variante ale modelului de (re)lectură propus, cu posibilitatea de a fi, la rândul lor, re-create şi re-adaptate portofoliilor personale ale studenţilor şi cadrelor didactice de la cursurile de formare continuă, în vederea pregătirii examenelor de titularizare în învățământ sau de promovare a gradelor didactice.

Punctul de fugă al cărţii *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică* e orientat constant spre miza psiho-socială, comunicativ-funcţională a educaţiei şi înspre dimensiunea dialogică a discursului. Accentul abordării pragmatice a (re)lecturii cade pe funcţia hermeneutică şi euristică a procesului construirii de sens(uri), prin posibilitatea simultană de a recunoaşte intertextul manifest şi de a mobiliza referinţele și asociaţiile latente. **Funcţia hermeneutică**, de modelare a situaţiei şi interpretare a pragmaticii cititorului său, este completată prin **funcţia euristică**: de inventare a noi soluţii / sensuri la problemele vechi şi rezolvarea celor noi. **Funcţia reflexiv-critică**, și, prin urmare, evident **pedagogică**, este rezultanta corelării acestor două funcţii, euristica şi hermeneutica, prin unicitatea ideilor şi a trăirilor care ne leagă prin (re)lectură de arhetipuri, considerate de C. G. Jung nucleul interdisciplinarității. Arhetipurile însă nu se revelează nemijlocit, imaginile şi simbolurile fiind forme de exprimare a arhetipurilor. Premisa noastră a fost: dacă textul /discursul literar este un ansamblu cultural, simbolic structurat, fenomenul (re)lecturii ca apropiere a textului trimite la supleţea arhetipurilor care variază mereu în funcţie de context și se revelează (mai) întotdeauna ca întrebare, mai degrabă decât ca o certitudine.

Prin urmare, lucrarea de faţă e una deopotrivă teoretică și practică, având ca vector de construcţie interferenţa dintre domeniile didacticii aplicate, ale hermeneuticii (analiza și interpretarea de discursuri) și pragmaticii – ca noua retorică, dimensiune a semioticii - și a teoriilor comunicării în general (construcţie și practică a discursurilor semnificante). Punctul de convergenţă al acestor discipline este ideea că totul este semn şi orice semn din

întreaga noastră experienţă de cunoaştere intră într-o rețea de comunicare - literară, didactică ori virtuală – sensul revelându-se ca întrebare.

Se pare că limbajul conţine intrinsec o *barieră ontologică* ce blochează accesul la realitate şi atunci, un concept, pentru a se lăsa dezvăluit, are nevoie de alte concepte şi tot aşa, neajungându-se în mod real la explicitarea conceptului inițial. "Ne place să gândim că avem de a face cu lumea reală, dar, de fapt, avem de a face doar cu *o construcție a lumii pe care am clădit-o folosind limbajul şi pentru că suntem prinşi în această construcție, noi înşine suntem, prin urmare, construiți de limbaj*", spunea J. Derrida. În vederea preîntâmpinării acestui impas educativ, ar fi momentul să motivăm opțiunea noastră pentru *perspectiva experiențială* şi *psiho-constructivistă* din ştiințele psiho-pedagogice, pe linia deschisă de J. Piaget care spunea că orice *învățare este cu atât mai durabilă cu cât este mai activă*, altfel spus *cu cât căutarea și implicarea sinelui sunt mai plenare,* perspectivă care are în centru ideea de *construire a imaginii realității* prin activitatea de (re)lectură experiențială.

Dacă procesul de dezvoltare a structurilor cognitive este condiționat de exercițiul facultății de judecare morală, acesta se realizează prin intermediul dilemelor etice, după Kohlberg (problematizarea, discuția rețea, dezbaterea, studiul de caz). Valoarea metodologică a acestora este că permite distribuția pe stadii a elevilor clasei, care niciodată nu este omogenă, aşa încât cei aflați la un nivel inferior îşi acomodează raționamentele integrând argumente formulate de cei avansați, şi astfel să evolueze. În plus, prin modul în care conduce dezbaterea, profesorul poate ajuta elevul să-şi restructureze argumentele în raport cu exigențele stadiului imediat superior celui la care se află el însuşi, evoluție în cel puțin trei paşi, corespondenți (re)lecturii: trăirea disonanței cognitive, rezolvarea conştientă a dilemei prin observarea şi cântărirea mai multor alternative şi alegerea responsabilă a celei mai bune soluții pentru situația dată, acceptarea și discutarea punctului de vedere al celuilalt. (Re)lecturile plurale sunt exerciții ale competenței de (re)lectură: necesită metoda **activă** şi implicarea subiectului; procesul de învățare este dirijat prin chiar ideile celui care participă în mod direct. (Re)lectura devine metaforă a obiectului re-creat, imagine a înseşi cunoaşterii şi a procesului de învățare prin faptul că acestea sunt înțelese intern, ca trecere, transformare, metamorfoză de la o interpretare X1 de rang 1 a unei anumite probleme, la o interpretare X2 / rang 2 a aceleiaşi probleme, în aşa fel încât subiectul ce învață poate explica în lumina celei de a doua interpretări, de ce prima este "falsă" ori, mai degrabă, incompletă, ba chiar poate face în lumina celei de a treia interpretări o interpretare discursivă, sau poate explica de ce interpretările anterioare sunt false / fragmentare în lumina ultimei / alteia noi. Iată, din nou, sensul vocabulelor re- / şi n din descrierea modelului de (re)lectură propus.

Drept urmare, textele permit cititorilor să gândească și să-şi imagineze ceea ce i-ar conduce de la categoria naturală a învățării la interpretare. Corespondentul acestui act de (re)lectură este intertextul, rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificaţie, la nivelul limbii și al discursului. Pentru argumentarea acestei idei, am făcut adeseori apel la noile teorii ale receptării şi reacția cititorilor (empirici, reali), la deplasarea interesului de pe cuplul autor-text, la relația text / cititor, cu interferenţe între sociocritică, sociologia literaturii şi pragmatică, de la Robert Escarpit, până la Roman Ingarden şi Hans Robert Jauss. Competența de (re)lectură / interlectură / intertextuală, orizontul de aşteptare şi posibilitățile combinatorii ale literarului şi ale socialului în actul (re)lecturii, la rândul lor, mizează pe epistemologia implicării subiectului, prin întâlnirea dintre inteligența logică şi inteligența emoțională, cu avantajele şi limitele unor asemenea abordări integratoare.

Despre alegerea noastră: întâlnirea dintre două și chiar mai multe subiectivități (autori, personaje, cititori), despre legătura strânsă care există între căutarea sensului şi propria construcție identitară, despre mişcarea care permite, din interior, accesul la valori şi idei ale alterității, aparent străine şi noi, este locul privilegiat mai degrabă al spațiilor goale dintre rânduri să vorbească.

Nostalgia adolescenței ca vârstă privilegiată ne duce cu gândul la timpul când împreună cu elevii şi studenții mei am descoperit că întotdeauna mai este loc pentru întrebări şi provocări, am descoperit că “jocul” construcției sensului şi al desăvârşirii înțelesului poate fi jucat și “altfel”. Cartea aceasta urmărește să ne reamintească în permanență că relația noastră cu lectura, cu cărțile în general, nu este un proces continuu și omogen, nici locul unei cunoașteri transparente de sine, ci un spațiu obscur, bântuit de frânturi de amintiri și a cărui valoare, inclusiv creatoare, ține de iluziile nedeslușite care circulă aici. Prin citarea aici, în paginile acestei cărți, a unor mai vechi sau actuali studenți, deveniți egalii mei, gestul paideic sperăm să fi fost dus până la împlinire.

Eva Monica SZEKELY

Cap. 1. Didactica (re)lecturii ca didactică integrată a disciplinei Limba și literatura română

„Opera deschisă devine
instrument de pedagogie revoluționară."
(Umberto Eco)

Există și dascăli care îi ajută pe discipoli să se elibereze de captivitatea unui înțeles univoc al lecturii, marcat de respectul datorat cărților și interdicția de a le modifica. Acest fel de dascăli ne reamintește mereu că, în condițiile crizelor actuale pe care le traversăm, nu doar cărțile citite în întregime, ci și fragmentele intertextuale, de cărți recitite sau cărți numai răsfoite, sau despre care doar am auzit vorbindu-se sau pe care le-am uitat, fac parte din universul nostru interior. Să reflectezi asupra unor (fragmente de) cărți citite / recitite / necitite / răsfoite și a discursurilor pe care le suscită e cu atât mai dificil cu cât noțiunile de lectură, relectură ori nonlectură nu sunt clare și uneori e greu să afli dacă cineva a citit sau nu o carte. Cum numeroase forme de întâlnire cu textele se situează, în realitate, la mijoc, după cum afirma și Pierre Bayard (2008, *Cum vorbim despre cărțile pe care nu le-am citit*, Polirom), între lectură – relectură și nonlectură, acesta este noul sens al (re)lecturii care va fi dezvoltat în această carte.

1.1. Finalități generale ale didacticii (re)lecturii

Odată cu anul 1999 și apariția noului Plan cadru pentru învățământul preuniversitar, se crea contextul extinderii și aprofundării reflecției asupra domeniului didacticii în general, al didacticilor speciale cu deosebire, didactica (re)lecturii plasându-se în acest spațiu. Statutul mai puțin privilegiat și incert pe care îl ocupa până atunci această disciplină în planurile de învățământ universitar, ca disciplină asociată catedrelor și /sau departamentelor de pregătire a personalului didactic, după caz, lăsa un spațiu deschis unor perspective promițătoare. În acest sens, intenția noastră a fost și este recuperarea locului important, inițiatic și formator al *Didacticii limbii și literaturii române* în programele universitare de la facultățile de Litere, pierdut odată cu perioada interbelică.

Primul motiv al acestui gest recuperator era reprezentat de noutatea și importanța problematicii didacticilor speciale în contextul reformei curriculare fundamentată în anii 1999-2000. Au fost reintroduse în Didactica limbii și literaturii române în ultima decadă probleme referitoare la didactica oralului și a scrierii pe de o parte, la problematica argumentării / argumentației pe de altă parte, specifică unui învățământ centrat pe valorile democrației (discuții încă fragile prin anii 2000). Al doilea motiv îl reprezintă complexitatea problematicii, definitorie pentru un număr mare de situații de comunicare și manifestată specific atât la nivel discursiv, cât și la nivel textual și lingvistic. Pornind de la aceste considerente, finalitățile pragmatice ale intenției noastre educaționale în activitățile de formare inițială și continuă au fost / sunt:

(1) cunoștințele de limbă sunt condiția sine qua non a formării competenței de comunicare, considerată metacompetență integratoare;

(2) calitatea și diversitatea acestor cunoștințe determină corectitudinea și fluența exprimării, imperativ fundamental al programelor actuale;

(3) cunoașterea aprofundată a limbii materne este suport pentru învățarea limbii a II-a/ a limbilor străine, în genere;

(4) întâlnirea cu ordinea superioară a limbii și a literaturii române ca disciplină reprezintă un moment formativ esențial, pe care viziunea utilitară nu-l poate pune în paranteze fără a anula una dintre valențele majore ale disciplinei: formarea și modelarea gândirii logice;

(5) asimilarea unor date privitoare la istoria și direcțiile sistemului limbii și literaturii române contribuie la formarea identității culturale, creând premisele înțelegerii de sine în relație cu altul/ celălalt și a deschiderii interculturale.

Observăm că, după anii 1999, *documentele școlare în vigoare revin*, după 50 de ani de uitare programată, *asupra problemelor de retorică*; și o fac, fără îndoială, în varianta pe care o impun imperativele prezentului și textura disciplinelor de referință: neoretorica, teoriile comunicării, teoria textului și a discursului. O problematică deopotrivă nouă/ reînnoită și vastă vizată constant de obiectivele și conținuturile programelor școlare actuale o constituie formarea capacităților/ competențelor de argumentare. Alina Pamfil, în lucrarea *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX* (2005) contura un aspect necercetat: istoria programelor şi a manualelor de Limba şi literatura română din 1864 până la începutul secolului XXI. Printr-o privire diacronică asupra prezenței discursului argumentativ în programele de învățământ românești, putem recompune, conform autoarei, un desen discontinuu ce marchează: o primă etapă (1864-1899) definită prin preocupări substanțiale, vizibile în prezența retoricii ca disciplină autonomă; o a doua perioadă (1899-1947) în care analiza și producerea argumentației devin parte a examenului de bacalaureat, la fel ca și în perioada contemporană; etapa 1947- 1995, când autorii de programe au pus în paranteze orice interes pentru construcția discursului-acțiune și, în sfârșit, etapa actuală, care în linii mari revine la modelul interbelic.

Privite *din punctul de vedere al discursului argumentativ*, miza ultimelor documențe școlare (Planul cadru, Curriculum-ul național / 1999, Programele școlare de gimnaziu și liceu / 1999-2006) este dublă: pe de o parte, ele urmăresc refacerea legăturilor cu tradiția școlii românești din prima jumătate a secolului al XX-lea și sincronizarea cu tendințele europene ale teoriei și practicii școlare a argumentării, pe de alta. Argumentația este acum atât „tipar structural acronic", cât și "mod de a construi lumi ficționale", „formă de gândire" specifică disciplinelor socio-umane, precum și disciplinelor exacte deopotrivă (la fel ca și descrierea).

De aici și intenția studiilor noastre de Didactica Limbii și literaturii române din ultimii ani, a căror sinteză o constituie cartea de față: de a provoca dialogul legat de rostul și locul argumentației în ora de limba și literatura română și de a face cunoscute experiențele didactice în cadrul cărora s-au conturat scenarii capabile să formeze/ rafineze capacitățile și competențele de receptare și producere a acestui tip de discurs. Mai mult**,** vom insista asupra faptului că abordarea plurală și riguroasă a modelului argumentativ și a formelor lui de prezență completează și permite restructurarea demersurilor didactice consacrate celorlalte două structuri fundamentale, narativul și descriptivul. În felul acesta, interogațiile noastre și soluțiile propuse sperăm să ne permită construirea unei viziuni de ansamblu și, în consecință, a unor scenarii conjugate din punct de vedere metodic, scenarii plasate la întrepătrunderea competențelor de lectură, comunicare / argumentare și scriere / redactare.

Didactica (re)lecturii prin studiile cuprinse în această carte a început să fie scrisă începând cu 2003 pentru ciclurile gimnazial și liceal, sub forma unor răspunsuri la înterogații referitoare la specificul modelui educațional comunicativ-funcțional și la modalitățile de abordare integrată a capacităților și competențelor de comunicare, lectură și scriere (v. Anexa 4a), studii ce compun acest volum sub forma unor module / cursuri de

formare inițială și continuă. Intenția noastă este să conturăm granișe ale domeniului didacticii ariei curriculare Limbă și comunicare și să trasăm linii de coerență cu demersurile anterioare ale noastre. Acestea constă în:

- efortul de modelare și adecvare didactică a teoriilor poststructuraliste (v. Anexa 1 și Anexa 2);
- consonanța scenariilor didactice proiectate cu orientările contemporane ale didacticii maternei (v. Anexa 1 și Anexa 3);
- așezarea reflecției în interiorul proiectului curricular actual (v. Anexa 4a, 4c).

Încă de la Roland Barthes și U. Eco s-a remarcat faptul că „deschiderea (operei literare, n.n.) devine instrument de pedagogie revoluționară” (Eco: 2005: *Opera deschisă*, Paralela 45, p. 58). Premisa noastră este că educația în postmodenitate este mai degrabă un vector de problematizare, iar problematizarea noastră pornește de la intenția de formare/ dezvoltare a capacității de înțelegere a condiției umane prin literatură. În acest scop, propunem metode noi de gândire și construire a opiniei / argumentației, corelând aceste demersuri cu teoriile receptării și deschiderea operei literare.

Focalizarea atenției asupra lucrului cu textul a înlocuit și va înlocui treptat marele gol lăsat de varianta cărților de comentarii. Elevul ca lector este invitat să facă opera împreună cu autorul, aceasta fiind „deschisă unei germinări continue de relații interne pe care consumatorul trebuie să le descifreze și să le aleagă în actul de percepție al totalității stimulilor” (Eco:2005: *Opera deschisă*, Paralela 45, p. 101), după o „logică a necesității” care condiționează „conștiința deductivă” a cititorului, de unde extragem și re-afirmăm argumentul necesar că elevul, prin activitatea sa, este în stare să judece și să evalueze singur un text (după o formare prin exerciții prealabile). Provocând subiectul la o autentică întâlnire cu textul (după modelul H.R. Schaffer), punctăm că în dezvoltarea tânărului distingem două direcții la fel de importante: socializarea – „a deveni ca și ceilalți oameni” și, în același timp, individualizarea – „a fi diferit de ceilalți.”

Osatura cărții o reprezintă hexada (re)lecturii (v. Anexa 7) și ideea că (re)lectura și accesul la sensul unui text se face prin demersuri confruntate, care includ:

- componenta explicativ-teoretică (noțiuni din domenii de referință, în special de teoria literaturii / polul semnificatului obiectiv),
- componenta hermeneutică (practici și elemente de interpretare de text;
- o componentă pragmatică sau contextuală (elemente de sociologia lecturii, de istorie literară, de istoria artelor, istoria mentalităților, religie etc.).

Se organizează astfel, dinamic, prin activitatea subiecților, *o rețea de efecte de comunicare* în așa fel încât oricare eventual consumator să poată înțelege din nou – prin intermediul jocului de răspunsuri la configurația de efecte simțită ca stimul al sensibilității și al inteligenței – opera însăși, forma originară închipuită de autor” (Eco, p. 47).

Deşi nu există un consens general relativ la definiţiile didacticilor disciplinelor, considerăm utilă inventarierea principalelor întrebări corelate cu această problematică (întrebări particularizate pentru didactica disciplinelor pedagogice) şi identificarea acelor elemente care apar cu frecvenţă maximă în definiţiile şi în analizele specialiştilor. Înainte de a prezenta, subliniem faptul că *nu putem fi de acord cu cei care susțin că practic nu există o didactică generală,* întrucât este foarte dificil să atașăm o didactică mai multor discipline. Considerăm că achiziţiile din domeniul ştiinţelor educaţiei, precum şi necesitatea realizării de abordări şi corelaţii complexe, pluri-, inter- şi transdisciplinare susțin necesitatea dezvoltării *didacticii generale.* Aceasta, prin întregul său sistem conceptual, prin corpusul de recomandări, teorii, modele etc. orientează procesele de predare-învăţare şi favorizează

„dialogurile” dintre didacticile diferitelor discipline, la toate nivelele învățământului. În absența unei didactici generale, aceste legături şi dialoguri ar trebui să se manifeste mai strâns şi mai transparent între didacticile speciale, însă fenomenul ar fi frânat tocmai datorită absenței unui cadru teoretic-conceptual, strategic şi metodologic coerent şi articulat, cu valoare orientativă. Vom răspunde unor interogaţii personale, prin analogie cu modele anterioare (Bocoş, 2007):

1. Didactica (re)lecturii este o disciplină autonomă?

Didactica disciplinei Limba și literatura română reprezintă o componentă a sistemului științelor educației, prin urmare didactica (re)lecturii ca didactică integrată a componentelor Limbă și comunicare, Lectură / Literatură / Literatură și celelalte arte / Argumentare este parte integrantă a didacticii generale și studiază procesul de transmitere şi achiziționare de cunoştințe circumscrise acestor componente ale disciplinei. Ne propunem să oferim profesorului sugestii şi modele de lucru flexibile, pârghii operaționale de acțiune pentru predarea şi învățarea disciplinelor pedagogice, să reprezinte o **didactică funcțională, pragmatică,** aflată într-un raport direct cu disciplinele pedagogice şi de dezvoltarea acestora.

2. Care este câmpul de acţiune al didacticii (re)lecturii?

Împărtăşim punctul de vedere al specialiştilor care extind câmpul didacticilor de la contextele formale spre cele nonformale şi chiar informale, deşi cele mai multe considerații vizează contextul instituțional al şcolii şi mediul şcolar. Astăzi, o instrucție şi educație complexe şi integrale nu mai pot fi concepute decât prin asigurarea complementarității dintre mesajele modelatoare transmise şi receptate în contexte formale, nonformale şi informale.

3. De ce anume este interesată didactica (re)lecturii?

Didactica disciplinelor pedagogice este interesată de procesele de transmitere şi achiziționare, respectiv de interacțiunile şi legăturile complexe de tip cauză-efect dintre procesul de ***predare*** şi cel de ***învăţare*** a conținuturilor corespunzătoare acestor discipline şcolare. Fireşte că, în toate situațiile procesul de ***evaluare*** este, de asemenea, de interes, având în vedere faptul că în viziune modernă, el este integrat organic în procesele de predare-învățare.

4. Care sunt finalitățile didacticii limbii române şi a (re)lecturii?

(Re)formularea finalităților didacticii (re)lecturii cunoaşte o dinamică în modelul nostru generată de cerințele de concepere şi proiectare curriculară specifice şi funcție de cerințele care rezultă din aplicarea în practică a proiectelor pedagogice, respectiv din derularea efectivă a proceselor de predare-învățare-evaluare. Putem vorbi, aşadar, despre cel puțin două modalități de clasificare a modalităților didactice:

1. ***după gradul de generalitate,*** distingem:
   - finalități cu caracter general
   - finalități cu caracter intermediar
2. ***după natura lor,*** distingem:
   - finalități teoretice
   - finalități practice

Finalitatea generală a didacticii limbii române și a (re)lecturii, ca şi componentă a sistemului ştiințelor educației, este să dezvolte o teoretizare de tip ştiințific şi, totodată, *să mențină un echilibru între teorie şi practică, între experiența practică de predare a disciplinei Limba și literatura română și teoria didactică* (fără a absolutiza niciuna din aceste componente), în scopul fundamentării ştiinţifice, al perfecționării şi eficientizării procesului de studiere a acestor discipline.

Din ***perspectivă pragmatică,*** finalitatea generală identificată de noi poate fi formulată astfel: *didactica (re)lecturii are drept finalitate generală formarea de buni educatori şi ameliorarea condiţiilor de predare şi învăţare a disciplinei lImba și literatura română,* prin:

- formularea (unor) obiective educaţionale ale studierii disciplinei;
- cercetarea proceselor cognitive ale elevilor, oferirea de soluţii pentru a-i învăţa cum să înveţe, cum să organizeze şi prelucreze informaţiile, cum să gândească independent şi eficient, cum să înţeleagă, să abordeze problemele, să ia decizii, să soluţioneze, să gândească critic şi creativ, să adopte strategii metacognitive etc.;
- furnizarea, pentru profesori şi elevi, a unor scheme de gândire și acțiune comună, respectiv de predare şi învăţare validate;
- ameliorarea condiţiilor învăţării conţinuturilor specifice;
- înnoirea şi inovarea strategiilor de (auto)formare și a metodologiilor de predare, învăţare şi evaluare.

Prin urmare, pentru a menţine echilibrul necesar între teoria şi practica didactică în studiul disciplinelor pedagogice, didactica acestora îşi pune o serie de întrebări, la care încearcă să dea răspunsuri, în modalităţi elastice, flexibile:

- Care este cea mai eficientă modalitate de proiectare a curriculum-ului la disciplina Limba şi literatura română?
- Ce anume vor învăţa elevii? Care sunt conținuturile disciplinei Limba și literatura română ca obiect de învăţământ?
- De ce învață elevii limba maternă / limba și comunicarea/literatura, care sunt finalitățile educaționale ale studierii ei?
- Care sunt coordonatele generale ale procesului de predare-învățare-evaluare a disciplinei Limba și literatura română? Ce paradigme educaționale valorizează?
- În general, care sunt strategiile de instruire şi autoinstruire cele mai adecvate şi mai eficiente? Care sunt caracteristicile, particularităţile lor?
- Care sunt comportamentele didactice cele mai recomandabile în situațiile instructiv-educative organizate? Cum este concepută predarea, relația ei cu învăţarea şi evaluarea şi care sunt rolurile profesorului de Limba și literatura română?
- Cum învață elevii la Limba și literatura română? Care sunt stilurile lor de învățare? Care sunt metodele şi tehnicile de învățare la care ei apelează cel mai frecvent?
- Cum îi putem ajuta pe elevi să îşi formeze modul de gândire critică, specific disciplinelor socio-umane?

1.2. *Componenta curriculară „Comunicarea"/ elemente de construcție a comunicării*

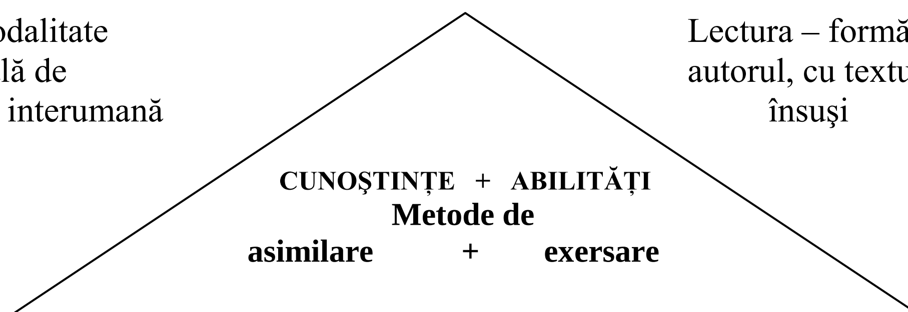
Didactica (re)lecturii se înscrie în sfera mai largă a didacticii comunicării şi este centrată asupra problematicii comunicării prin două categorii de metode:

a. metode de dobândire de cunoştințe, înspre acel "a şti" al competenței, activități de asimilare de cunoştințe sau activități de structurare (în didactica franceză) vizând formarea conceptelor gramaticale şi a noțiunilor de teorie literară, dar şi multe din metodele de interpretare de text;

b. metode de punere în practică a cunoştințelor, acel "a face" al competenței, aici înscriindu-se tehnicile de natură aplicativă numite în Canada *exersare de discursuri semnificante,* în Elveția *activități – cadru* sau în Franța *activități de eliberare* (cf. Alina Pamfil, *Didactica limbii şi literaturii române – gimnaziu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000, p. 25) - strategiilor orale de tipul interviului, al dezbaterilor, al jocului de rol sau al prezentărilor de carte, dar şi marea majoritate a strategiilor orientate înspre realizarea comprehensiunii în lectură şi înspre producerea de text scris, aşa *încât lecția de Limba şi literatura română să devină un dialog cu societatea / lumea:*

Limba – modalitate fundamentală de comunicare interumană

Lectura – formă de dialog cu autorul, cu textul şi cu sine însuşi



Prin analogie cu actul lecturii văzut de A. Pamfil ca interacțiune text – context – cititor, noi vom concepe actul (re)lecturii ca spațiu al interacțiunii și al negocierii de sensuri, prinh interacțiunea dintre (fragmente) de text(e) – context(e) și cititor(i).

Definită etimologic ca *acțiunea de a pune ceva în comun, a da şi a primi, a împărtăşi*, nu trebuie să uităm că niciun act de comunicare nu este motivat de un singur factor, ci mai degrabă de o combinație de scopuri care pot motiva fiecare individ în moduri şi grade diferite depinzând de natura celor implicați – trebuințe, dorințe, experiență – şi de contextul în care are loc comunicarea.

Roy M Berko, Andrew D. Wolvin şi Darlyn R. Wolvin propun următoarea schemă a comportamentelor comunicării:

- comunicatorul-sursă este stimulat de un eveniment, obiect sau de o idee;
- apoi, această nevoie de a comunica este translatată în memoria de căutare cu scopul de a găsi limbajul potrivit (verbal / nonverbal) cu care să se codifice mesajul;
- percepțiile sale, modul în care vede lumea, experiența îi vor afecta interpretarea stimulului de comunicare;
- procesul de comunicare poate fi influențat şi de aşteptările emițătorului sau de atitudinile surse.

A descifra un mesaj sau a înțelege un comportament presupune deci cunoaşterea **cadrului** în care se plasează, cu alte cuvinte cunoaşterea tipului de relație în care ele se înscriu. Se consideră că *recunoaşterea cadrului este condiția elementară în receptarea unui*

mesaj, două clarificări fiind necesare asupra cuplului conținut – relație (Daniel Bougnoux, *Introducere în științele comunicării*, Editura Polirom, Iaşi, 2000, p.104):

a. semantica relației sau a cadrului precede conținuturile reprezentărilor noastre în general şi le dirijează aşa încât putem să vorbim pe de o parte despre:

- mesaje de conținut sau de informație propriu-zisă - *enunțul* organizat în unități logice – sunt cele care conturează relațiile semantice (sintaxa şi semantica discursului);
- mesaje-cadru, însoțite de semnale suprasegmentale care indică *modul* cum trebuie înțelese sau interpretate cuvintele sau frazele - plecând de la *enunț* desemnează şi gestionează *enunțarea* (pragmatica discursului / metacomunicarea).

b. cuplul conținut – relație / *interpretarea metaforei orchestrei* propusă de şcoala de la Palo Alto face din comunicare un tot integrat**,** un proces social permanent în care diverse sisteme de comportament concură la producerea sensului, acetsea fiind și finalitățile didacticii (re)lecturii pe componenta ei comunicativă:

- a intra în orchestră înseamnă a ***face jocul unui anumit cod***,
- a te înscrie într-o *rețea* compatibilă cu mijloacele de comunicare, canalele şi rețelele disponibile - de cele mai multe ori rețeaua o găsim deja construită şi nu trebuie să o creăm (codul lingvistic, codurile culturale, convențiile literare, modelele structurante ale tipurilor principale de texte etc.;
- formarea unor competențe generale şi specifice privind finalitățile studiului Limbii, practica rațională a maternei ca instrument de comunicare, insistându-se pe *elementele de construcție a comunicării* şi nu pe asimilare de cunoştințe;
- proiectarea *eficientă*, *integrată* şi *transdisciplinară* a lecțiilor de Limbă şi comunicare la clasele gimnaziale şi liceale, în acord cu *modelul comunicativ-funcțional şi noile teorii ale comunicării* (pragmatica, teoriile conversaționale) şi pedagogia funcțională;
- deprinderea unor tehnici moderne de comunicare orală / redactare în vederea construcției diverselor tipuri de discurs – *descriptiv*, *narativ* şi *argumentativ* - integrate pe parcursul întregii activități de predare-învățare şi combinarea lor cu cele clasice (v. Anexa 3, Anexele 4a, b, c, d, Anexa 5);
- clarificarea conceptelor – schematizări discursive, tabele, scheme și grafice - astfel încât multitudinea şi operaționalitatea strategiilor propuse să permită o redimensionare corectă şi coerentă a studiului limbii şi literaturii române din perspectiva metacompetenței integratoare de (re)lectură.

1.3. Componenta curriculară „Lectura” / „Literatura”

Credem că pragmatismul ca filosofie îşi poate aroga dreptul de a media între două tipuri de filosofie pe care se bazează interpretarea de text – în noile teorii ale receptării, filosofii personificate de Hans-Georg Gadamer – *hermeneutica* – şi de J. Habermas – *teoria acțiunii comunicative* – nu pentru că le-ar încorpora într-o narațiune care să le "clarifice" pe amândouă dintr-o perspectivă diferită, mai "înaltă", mai "adevărată", ci pentru că ne arată că putem îmbrățişa cele două atitudini în acelaşi timp, "neprogramatic", ca alternative, fără a fi contradictorii. Acest fapt îl considerăm mai mult decât necesar, în condițiile în care failibilismul, caracterul social al concepției despre sine, contingența radicală a vieților şi a investigațiilor noastre şi pluralitatea inevitabilă a tradițiilor, a perspectivelor şi a orientărilor pe care le îmbrățişăm sunt teme esențiale în discursul filosofic contemporan aparținând lecturii și ethosului pragmatic.

Pragmatismul - atât în versiunea sa clasică prin Peirce, James, Dewey sau Mead, cât şi în formele sale mai noi datorate unor autori dintre care noi vom reţine numele lui Richard Rorty întrucât multe dintre aserţiunile sale sunt legate de literatură - oferă un spaţiu favorabil intervenţiei critice la adresa repudierii sistemelor filosofice de inspiraţie epistemologică şi a pretenţiei acestora de a întemeia obiectiv proiectele de educaţie morală şi de emancipare socială a modernităţii în condiţiile *anxietăţii carteziene.* Această sintagmă desemnează varietatea angoasei noastre existenţiale generată de insuficienţa autorităţii raţiunii de a fundamenta cunoaşterea şi judecata, exprimând trăsătura sa principală, incertitudinea cu privire la legitimitatea convingerilor noastre şi, eventual speranţa că întemeierea cunoaşterii potrivit unor principii incontestabile poate vindeca o angoasă existenţială. (Re)lectura, în viziunea propusă de noi, va conduce la acest deziderat.

Pe linia unor gânditori moderni precum Nietzsche, Freud sau Wittgenstein care au dat societăţii umane posibilitatea de a se privi pe sine ca fiind mai degrabă rezultatul unor contingenţe istorice decât ca expresie a unei naturi umane fundamentale, anistorice, sau ca realizare în marginea unor ţeluri supraistorice, Richard Rorty în lucrarea sa *Contingenţă, ironie şi solidaritate* propune o perspectivă "ironică" asupra condiţiei umane, a *celui care ştie că nu ştie mai nimic* perspectivă care, deşi nu poate ajuta scopurile sociale sau politice ale liberalismului, are totuşi importanţă la nivelul privat, al individului. De fapt, R. Rorty crede că literatura şi nu filosofia este aceea care promovează sensul şi naturaleţea solidarităţii umane. O cultură cu adevărat liberală, pe deplin conştientă de propria sa contingenţă istorică, trebuie să armonizeze şi să integreze perspectiva privată a libertăţii individuale dublate de ironie, de sentimentul micimii adevărurilor ori al sensurilor noastre individuale, cu proiectul public al solidarităţii umane. Prin asumarea failibilităţii umane şi a contingenţei proiectelor noastre, teoria rortiană a terapiei reclamă asumarea dependenţei sale de contextul cultural în care este formulată precum şi a responsabilităţii înzecite care ne revine în lipsa cârjelor metafizice familiare.

Asemenea lui R. Rorty care decidea în rivalitatea dintre filosofiile "serioase", "ştiinţifice" şi "raţionale" pe de o parte, şi filosofiile "frivole", "literare" şi "relativiste" – existenţialiste, hermeneutice sau poststructuraliste – în favoarea celor din urmă, optăm şi noi pentru ele din mai multe raţiuni care se leagă de premisele anterior formulate legate de *comunicare* în viziunea teoriei sociale. Iată, prin urmare, finalităţi ale componentei lectura din cadrul didacticii (re) lecturii (v. şi Anexele 4a, 4b, 4c):

- *strategia de interpretare se împlineşte retoric prin scenarii şi naraţiuni secundare*, argumentarea filosofică bazându-se pe practici lingvistice recunoscute social;
- *problemele fundamentale ale filosofiei iau naştere în urma unor procese de evoluţie intelectuală aflate în legătură cu metafora şi imagini retorice* la fel de contingente precum solicitările culturale şi problemele psihologice cărora încercau să le răspundă;
- *provocarea unor forme de discurs şi imagini de sine care trezesc interesul* introducând teme de discuţie mai interesante şi împrospătând vocabularul conversaţiei intelectuale cu metafore noi;
- *abandonarea tipului de discurs al cunoaşterii ca reprezentare* şi al filosofiei ca epistemologie ca
- *lectura / (re)lectura devine* ideal al edificării estetice şi al cultivării individuale.

Un exemplu posibil este chiar hermeneutica gadameriană, în care Rorty vede un înlocuitor apt al gândirii metafizice (Neculau: 2001: 15). Prin dimensiunea ei autoreflectivă şi refuzul de a se constitui în raport cu norme derivate din relații stabilite între minte şi entități externe de validare în interpretarea rortiană hermeneutica oferă o manieră mai interesantă de a ne exprima "filosofic" şi de "a face față" lumii înconjurătoare decât aceea care uzează de vocabularul teoriei cunoaşterii. În centrul concepției hermeneutice se află imaginea romantică a individului care:

- se autocreează prin relații de dialog cu membrii comunității de proveniență;
- îşi asumă responsabilitatea personală față de alegerile pe care le face responsabilitate mai importantă decât elucidarea pretenției de adevăr a reprezentărilor sau propozițiilor sale despre realitate;
- se edifică pe măsură ce adoptă vocabulare mai adecvate de interacțiune interpersonală şi forme mai reflective de intervenție socială;

nu face distincția dintre fapt şi valoare, în sensul în care înțelege descoperirea faptelor ca pe un proiect de edificare alături de multe altele (2001, Neculau, p. 298).

Prin procesul lecturii se intenţionează edificarea subiectivității ca activitate autocreatoare a persoanei, concepută pe modelul metaforizării şi al invențiunii lingvistice poate indica terapii existențiale şi ne sugerează consolări filosofice, dar problema e că nu poate pretinde că îndeplineşte "mai adecvat" funcția reprezentării. *Una dintre căile de a înțelege filosofia edificării ca iubire de înțelepciune este de a o vedea ca pe o încercare de a împiedica transformarea conversației edificatoare într-un program de cercetare /.../.* **Miza** metafilosofică a pragmatismului rortian ca terapie are drept finalitate nu identificarea adevărului obiectiv, ci continuarea conversației între partenerii de dialog. *Conversația* reprezintă, dacă nu fundația spre care aspiră tradiția filosofică modernă, atunci, cel puțin *contextul ultim în care poate fi înțeleasă cunoaşterea,* în general, idee pe care o vom adapta tipului de cunoaştere a textului, receptarea (v. Anexa 4b, 4c)**.**

Opinii convergente asupra unei problematici asemănătoare au Hans-Georg Gadamer şi J. Habermas, în ciuda faptului că provin din tradiții culturale diferite, la fel ca şi R. Rorty ei propun abandonarea teoriei cunoaşterii ca reprezentare şi acceptă ideea că *înțelegerea emerge din practică socială mediată lingvistic şi recunoscută reciproc prin consens şi solidaritate comunitară*, efectul fiind adoptarea unei filosofii practice cu funcții implicit terapeutice.

Dincolo de unele diferențe notabile între preocupările, aspirațiile şi interesele filosofice întreținute de aceşti autori, *toți trei încearcă să ne arate ceea ce este vital pentru proiectul uman şi să ne ofere o înțelegere a ceea ce înseamnă dialogul, conversația, interogația, solidaritatea şi comunitatea* **(**Richard J. Bernstein, cf. Neculau, p. 17).

Nevoii de fundații absolute pentru cunoaştere, aceştia îi contrapun aspirația spre responsabilitate individuală în orizontul inevitabil contingent al existenței noastre sociale.

Hermeneutica gadameriană şi teoria habermasiană a acțiunii comunicative confirmă fiecare importanța momentului dialogic al socializării în constituirea sensului, doar prin dialog, dezbatere şi reflecție ajungându-se la un adevăr con-sensual. Acesta este sensul pe care-l găsim didacticii (re)lecturii la întâlnirea dintre înțelegerea interpretativă individuală şi dependența de interesele specifice comunității, prin toate formele comunicative de interacțiune comprehensivă (v. Anexele 43, 44, 47, 48, 49) :

- formarea unor competențe generale şi specifice privind finalitățile studiului limbii române***,*** *proiectarea eficientă, integrată, interdisciplinară şi transdisciplinară* a lecțiilor

de Limba şi literatura română la clasele gimnaziale şi liceale, în acord cu modelul comunicativ-funcţional şi noile teorii ale receptării;

- aplicarea unor *principii şi strategii alternative de predare* în vederea formării competenţelor de comunicare şi receptare / comprehensiune şi interpretare de text literar şi / sau nonliterar;
- deprinderea unor *tehnici moderne de evaluare formativă şi sumativă a* , integrate pe parcursul întregii activităţi de predare-învăţare şi combinarea lor cu cele clasice;
- clarificarea conceptelor astfel încât multitudinea şi operaţionalitatea strategiilor propuse să permită o redimensionare corectă şi coerentă a studiului limbii şi literaturii române din perspectiva textului ca discurs, spaţiu plin al comunicării, al cărui corespondent devine intertextul.

1.4. Componenta curriculară „Argumentarea”

Revirimentul retoricii moderne în actualitate ca teorie a argumentaţiei vizează deschiderea spre *spaţiul public*, creat de Habermas pentru a justifica apariţia, în secolul al XVIII-lea, în Franţa şi în Anglia, a unei sfere intermediare între viaţa privată şi statul monarhic întemeiat pe secret. În acest spaţiu, oamenii întrebuinţau deschis raţiunea, fondată pe *publicitatea* dezbaterilor, luând naştere un model de bună înţelegere / convieţuire, în opoziţie cu arbitrariul alegerilor celor puternici / autorizaţi. Implicaţia pedagogică care decurge de aici, conform principiului *educaţiei pentru democraţie* (J. Dewey) este transformarea clasei de elevi într-un spaţiu al dezbaterii, al negocierii, ceea ce noi vom numi *mediologie*, ştiinţa de a media această *negociere de sens* pe care o facilitează profesorul prin diverse tehnici şi mijloace pentru “crearea opiniei” personale, un element al actului medierii educaţionale fiind limbajul. Acesta impune *transmiterea indirectă a influenţelor educative, accentuează latura organizatorică a mediului educativ, schimbă rolul profesorului şi al elevului, flexibilizează şi naturalizează interrelaţiile* (Ionel: 2002:125), aşa încât să se treacă de la opinii la argumente, înlănţuite prin construirea de raţionamente.

Teoria habermasiană a adevărului afirmă că justificarea socială este dominată de solicitarea de realizare a unui consens (raţional) între participanţii la comunicarea liberă, iar noi afirmăm că sensurile plurale ale textelor trebuie dezbătute public, printr-o tehnică a dialogului şi a conversaţiei, în cadrul negocierii de sens, susţinând opiniile prin argumente, aşa încât să-i convingem şi să determinăm modificări de păreri şi, evident, de atitudini şi acţiuni. Altfel spus, este vorba despre intenţia de păstrare a individualităţii în oceanul de globalizare care ne înconjoară pe toate planurile, acest lucru întâmplându-se, construindu-se pe metafora *societăţii deschise,* după cum a caracterizat-o Karl Popper, adică o lume sensibilă la informaţie şi la schimbare, opusă, spre exemplu, unei societăţi monastice sau diverselor forme de totalitarism, pentru care istoria pare scrisă dinainte şi unde indivizii se limitează la a-i psalmodia Marea Poveste. Reconstrucţia pragmatică a filosofiei pedagogice şi a fenomenului educaţional înţeles ca *acţiune eficientă* este axul în jurul căruia ne vom roti. Creaţia de sine, având la bază încrederea în sine şi afirmarea individualităţii este o temă constantă a postmodernităţii, în plan educaţional principiul centrării pe nevoile elevului nu este o pliere simplă la un mod didacticist de a percepe, de a gândi lumea şi de a acţiona, ci implică o activitate spirituală intensă. Prin ideea de activitate pe care o va imprima, didactica (re)lecturii se apropie de orientarea practică a gândirii / subiectului susţinută încă de la Piaget încoace, moment care face *o joncţiune originală între ideal şi practic* în convingerile şi acţiunile umane.

Iată de ce am evocat aceste detalii: le socotim revelatoare pentru substanța şi impactul pragmatismului în lumea întreagă, şi, mai cu seamă, la noi în ţară în ultimul deceniu, un motiv în plus pentru contestarea accepţiunii reduse a termenului de pragmatism – care va apărea de mai multe ori în conturarea cadrului şi a ţintelor acţiunii noastre educative racordate la nevoile momentului şi la politicile educaționale actuale – drept "atitudine a celui care ia în considerare (numai) eficacitatea, utilitatea practică" (DEX). Se conturează astfel direcţiile unei didactici a (re)lecturii în viziunea comunicativă a textului-discurs, în dialog cu cititorul şi lumea, didactică ce are în centru modelul comunicativ-funcţional, extins la nivelul tuturor disciplinelor, ca urmare a impactului deosebit al pragmatismului insistând pe socializare, crearea de legături între noțiuni/ informații, emiterea de opinii/ (ipo)teze și susținerea/ respingerea lor. Evident acest lucru nu este posibil fără comunicare și argumentare (v. Anexele 4a, 4b, 4c, Anexa 5 și Anexa 6), fapt care reiese chiar din etimologia cuvântului, legată de noțiunile de "*comunitate*" şi "*obligație*" și implică, din punct de vedere didactic:

- selectarea strategiei optime în vederea eficientizării activităților de argumentare și demonstrare, de predare în viziune integrată / transdisciplinară;
- utilizarea de tehnici de stimulare a gândirii critice, a deprinderilor practice şi a creativității (profesorilor / elevilor) în construirea argumentației;
- construirea unor portofolii individuale/ în prechi / în grup (la alegere) care să pună în evidență evaluarea de proces și să includă raționamente inductive și deductive:
- proiectarea activităților disciplinei Limba şi literatura română pe unități de conținut / pe cicluri (gimnazial şi / sau liceal), dovedind interrelaționari între componente și concepte operaționale;
- stăpânirea conceptelor şi a teoriilor moderne de comunicare și argumentare conform noului curriculum național (modelul comunicativ-funcţional);
- documentarea şi informarea permanentă din diferite surse clasice şi moderne privind *Didactica receptării / a comunicării* pe diferite tipuri de texte (literare – nonliterare, epice - lirice - dramatice) şi / sau funcţii ale limbajului;
- formarea deprinderilor de îmbinare a mijloacelor tradiționale şi moderne de evaluare bazate pe tehnici de argumentare şi activizare a elevilor (problematizare, discuții-rețea, studii de caz, dezbatere);
- formarea deprinderilor de îmbinare a mijloacelor tradiționale şi moderne de comunicare bazate pe tehnici orale şi / sau scrise adaptate la *context* / *situație de comunicare şi interlocutor;*
- stăpânirea conceptelor şi a teoriilor moderne de comunicare / argumentare - *acte de limbaj, performanță, discurs, enunț, enunțare, modalizare, argumentare* etc. – conform tiparului structurant al modelului comunicativ-funcţional, model deschis prin deziderațul practicii raționale a limbii sau al *limbajului în uz* spre pragmatică şi socio-lingvistică (v. Anexa 4a, Anexele 17-19).

În concluzie, credem că aplecarea deosebită a curriculum-ului actual spre problemele de retorică și teoria argumentării se datorează revirimentul pragmatismului ca filosofie, faptului că acesta poate fi, în mai mare măsură decât alte filosofii, baza pentru o reconstrucţie filosofică aptă să absoarbă experienţele de cunoaştere şi de viaţă ale tinerilor timpului nostru. Socotim că direcţia pragmatică este deja o constantă în teoriile receptării textelor prin expresia plină a spiritului timpului, a acelui Zeitgeist pe care îl evidenția Umberto Eco atunci când vorbea despre *insistența, devenită aproape obsesivă, asupra*

momentului lecturii, al interpretării, al colaborării sau cooperării receptorului (Umberto Eco, *Limitele interpretării*, Editura Pontica, Constanța, 1996, p. 20).

1.5. Caracterul novator al didacticii (re)lecturii: deschiderea spre neoretorică

Această modalitate de abordare a didacticii (re)lecturii cu deschidere spre neoretorică și teoriile textului și ale comunicării în cadrul discursului didactic ne-a fost sugerată de punctul de vedere semiotic*, perspectiva care rezultă din încercarea susținută de a urma conştient până la ultimele consecințe o concluzie simplă: întreaga noastră experiență, de la originile sale senzoriale cele mai simple până la cele mai rafinate realizări în domeniul înțelegerii, este o rețea de relații între semne,* idee susținută în cartea *Bazele semioticii* de John Deely.

Prin urmare, didactica (re)lecturii, în rețeaua comunicativă integrând *comunicarea, lectura și argumentarea* are ca *finalități*:

- *descoperirea personală* – în actul lecturii și al comunicării / argumentării ne interogăm în permanență pe noi înşine, dar aflăm şi multe lucruri noi despre partener, eficiența descoperirii personale crescând prin compararea abilităților, a realizărilor, a atitudinilor, opiniilor, nereuşitelor proprii cu ale celor cu care comunicăm, această comparație socială fiind o motivație în plus pentru a dobândi competențe noi;
- mai buna înțelegere a lumii exterioare prin descoperirea în **limbaj** a modului uman de cunoaştere a realității, de raportare la o conştiință integratoare;
- stabilirea şi menținerea relațiilor sociale, într-un context educațional sociocentric, propice unificării dezbaterilor privind semnele şi simbolismul, dezbateri care au influențat marile curente ale criticii literare fiind aplicate nu numai lingvisticii, ci tuturor formelor de comunicare (cf. Claude Levi – Strauss şi Roland Barthes);
- schimbarea atitudinilor şi a comportamentelor față de ceilalți și ale celorlalți față de noi, prin forța *competenței de argumentare* - centrală în actualele programe de formare inițială și continuă, la toate nivelurile, dată de ansamblul cunoştințelor şi al capacităților umane de *a susține opinii și de a da semnificații, de a descifra semnele* în care se constituie *limba* şi *cultura*, având astfel acces la *înțelegerea* realității fără a ne lăsa manipulați;
- perspectiva cursului, gândit în corelație şi complementar activităților practice, este supraordonată componentelor modelului comunicativ-funcțional şi subordonată exigențelor programelor actuale în direcția celor mai noi orientări ale didacticii maternei, abordarea fiind deopotrivă teoretică şi practică, cu accent pe enunț, enunțare, modalizare şi argumentare, ca *semne ale intersubiectivității*;
- domeniile privilegiate sunt didactica practicii raționale și funcționale a limbii, didactica receptării textului literar / nonliterar, abordarea fiind deopotrivă teoretică şi practică didactica receptării şi a producerii de argumentații (de la simpla opinie, la descrieri sau rezumate, discuții-rețea, dezbateri și eseu);
- expunerile, demonstrațiile şi explicațiile sunt dublate de glosare şi anexe cuprinzând scheme, tabele, modele grafice şi alte materiale care urmăresc sinteza şi algoritmizarea informației de bază;
- perspectiva teoretică și practică a deschiderii spre neoretorică și teoria argumentării, gândită în corelație şi complementar celui de Didactica specialității este supraordonată componentelor *modelului comunicativ-funcțional* şi subordonată exigențelor

programelor actuale în direcția celor mai noi orientări ale didacticii maternei (oralul şi redactarea);

- punerea în practică a unor *elemente din pragmatică lingvistică* sau din ştiințele limbajului şi noile *teorii ale comunicării* (context, competență, performanță, subiectivitate, interacțiune, funcții ale limbajului ş.a.);
- construirea *discursului* în diverse situații de comunicare prin unele strategii de conturare a unor practici lingvistice şi discursive alternative în vederea formării *competenței de comunicare*, văzută ca o *metacapacitate*, supraordonată celorlalte *(de comprehensiune / receptare de text).*

În capitolele care urmează vom dezvolta schema acțională a modelului de (re)lectură ca model semiotic (v. Anexa 8-9), model aplicat şi de către Olivier Clouzot ca *model hexadic al situației pedagogice ideale*, în care momentele de predare se împletesc cu cele de evaluare şi se raportează ambele la obiectivele propuse care se realizează prin intermediul unor conținuturi atent selectate şi actualizate prin activități pedagogice bine organizate, în cadrul cărora *agenții umani ai educației interacționează* şi *se influențează reciproc.*

2. Competenţele şi curriculumul național al disciplinei Limba şi literatura română

„Competenţele sunt semne de putere
şi conferă autoritate într-un domeniu,
indică un grad de evoluţie a individului şi implică
un conflict între vechi şi nou.”
(Szekely, 2007)

2.1. Competențele - dimensiune fundamentală a formării

Competențele se definesc ca ansambluri structurate de cunoştințe (**a şti**) şi abilități (**a face**) dobândite prin (re)învățare. Ele permit identificarea şi rezolvarea unor probleme specifice în contexte diverse, definindu-se pe obiecte de studiu (generale) şi cicluri de învățământ sau ani de studiu (specifice). Un curriculum bazat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale şi profesionale, ale pieței muncii, centrând demersul didactic pe achizițiile concrete ale elevului.

Definirea conceptului de *competență* presupune, prin urmare, luarea în considerare a unei corespondențe organice între latura social-obiectivă, determinată de natura şi complexitatea sarcinilor care alcătuiesc conținutul diferitelor sfere de activitate socială şi al diferitelor funcții pe de o parte, şi planul subiectiv-psihologic care este rezultanta cunoştințelor, a deprinderilor, a aptitudinilor şi a trăsăturilor temperamental -caracterologice de care individul dispune în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit. Aşadar, se utilizează pentru demonstrarea *competenței* elevului şi / sau a profesorului variabile:

- *proximale* - situația socială (valori, credințe), mediul, personalitatea (motivație, cunoştințe, afecte), precum şi
- *distale* - explicând comportamentul: experiența, clasa socială, vârsta, educația, comportamentul interlocutorului, răspunsul comunității.

Ca în oricare domeniu de activitate, *competența* reprezintă *condiția care asigură performanța şi eficiența,* fiind susținută, în linie directă, de factori extrinseci şi intrinseci, factori determinativi pentru conduita umană. Cu atât mai mult, conduita didactică în relația profesor – elev în cadrul procesului de învățământ înțeles ca act de comunicare

interpersonală, este o modalitate specifică de manifestare, deopotrivă consumptivă şi cathartică, angajând definitoriu atât competența profesorului, cât şi pe cea a elevului. Întotdeauna când se lucrează asupra competenței celor doi cu scopul măsurării, al predicției, al ameliorării, se pune problema unui *criteriu de eficacitate*.

Conform unei paradigme aparținând lui Getzels, modificată în structură, detalii şi parțial în perspectivă de Dan Potolea, *clasa de elevi apare ca un sistem social sub formă instituționalizată,* având ca termeni centrali noțiunile de status şi rol, care constituie dimensiunea normativă, sociologică a activității sistemului social al clasei. Conceptul de competență şi nivelul ei de performanță sau criteriu de eficacitate implică valori sociale şi educative, prin eficacitatea elevului / profesorului înțelegând în mod uzual *realizarea unei valori care ia forma unui obiectiv educativ definit în termeni de comportamente dorite, aptitudini, obişnuințe sau caracteristici devenite constante.*

În acest context, Paul Popescu – Neveanu considera că aptitudinile alcătuiesc un complex al cărui element esențial îl constituie *comunicativitatea* de natură să transmită cunoştințe, să structureze operații intelectuale şi să genereze motive. Este vorba despre o comunicativitate care caracterizează integral personalitatea individului şi este astfel focalizată şi instrumentalizată încât operează constructiv, generând cunoştințe, dar mai ales *scheme de acțiune* şi *modele de interacțiune*.

Prin urmare, vom îmbrățişa ideea modelelor personologice deschise şi alternative ale competenței în general, şi ale competenței de (re)lectură în special, întrucât personalitatea individului este o structură deschisă de trăsături compensatorii care permite confruntarea continuă a condițiilor interne cu invarianți externi. Numai aşa se va dezvolta o personalitate unică şi originală, asigurând premisa favorizantă pentru formarea unei competențe de (re)lectură cu adevărat personală în cadrul căreia planul social normativ al rolului (profesor / elev / cititor / critic) se intersectează eficient cu planul emergent al persoanei.

În această perspectivă, filosofia educației îmbină integrator mai multe puncte de vedere, accentuând latura pragmatică a aplicării curriculum-ului, înțelegând prin aceasta conceperea procesului didactic ca act de comunicare, actorii, agenții, emițătorul / receptorul, actanții, fac permanent *legătura* directă *între ce se învață şi de ce se învață.* Aceste puncte de vedere sunt:

- *social* - anumite competențe sunt determinate istoric, ca răspuns la nevoile concrete ale comunității, contribuind la diminuarea distanțelor şcoală-viață, prin creşterea transparenței actului didactic;
- *politica educațională* - se stimulează dezbaterea pentru identificarea acelor valori şi atitudini sociale dezirabile, pe care ar trebui să le promoveze şcoala pentru a asigura accesul la plenitudinea ființei absolvenților săi, ca oameni liberi şi creativi;
- *psihologic* - se integrează ultimele progrese înregistrate de ştiințele cognitive, potrivit cărora manifestarea competenței înseamnă mobilizarea cunoştințelor corespunzătoare şi a unor scheme de acțiune exersate şi validate anterior.

Acțiunea competentă a individului într-o situație dată, înseamnă capacitatea:

1. de a mobiliza *resurse mentale* adecvate (cunoştințe, deprinderi, scheme de acțiune etc.);
2. de a face *transferuri* de la unele contexte pedagogice la alte situații similare sau relevante;
3. de a aplica, *a pune "în act"* toate aceste resurse selectate la locul şi la timpul potrivit în cadrul unui exercițiu permanent de (re)adaptare / (re)lectură.

În aceste condiții, "predarea" în cazul educării (re)lecturii ar fi o situație de comunicare sau o acțiune comunicativă în care profesorul emițător devine doar un organizator al unor experiențe de (re)învățare relevante pentru elevi şi poate spori această relevanță printr-o

mediere culturală prin utilizarea unui larg evantai de instrumente şi resurse didactice. Problematizarea, descoperirea, lucrul pe proiecte / portofolii, negocierea de sens prin intermediul dezbaterii, a discuției-rețea, devin punctele de reper ele predării ca act de comunicare având ca finalitate crearea de competențe.

În concluzie, învățarea devine un proces clar orientat care sporeşte motivația pentru (inter)acțiune; competențele angajează achizițiile anterioare ale elevului – a şti, iar posibilitatea concretă de a face anumite lucruri, acțiuni sau comportamente observabile ca urmare a formării competenței, va creşte motivația pentru lectură, învățare (v. Anexele 4-7).

2. 2. Proiectarea curriculară la disciplina Limba şi literatura română

Evoluția curriculumului național românesc în general, precum și al disciplinei Limba și literatura română cu deosebire, poate fi observată atât din analiza documentelor oficiale (Plan cadru, Programele școlare, Standarde de performanță, Criterii de notare etc.) aflate spre consultare publică și actualizate continuu pe website-ul oficial al Ministerului Educației și Cercetării, www.edu.ro, cât și prin consultarea concretă a aceptor documente și a aplicării lor prin manualele alternative.

Ca didactică a specialității, ***didactica (re)lecturii*** reprezintă parte a didacticii generale, având în vedere:

- Locul, rolul şi importanța acesteia în formarea viitorilor institutori/profesori;
- Clasificarea conceptelor operaționale specifice;
- Sistemul de proiectare didactică;
- Conținuturile învățării şi activități de învățare;
- Strategiile specifice de învățare şi organizare a învățării;
- Formele de evaluare continuă și de proces;
- Aspecte specifice ale învățării limbii şi literaturii române (activități simultane, activități extraşcolare).

Educarea capacităților fundamentale în gimnaziu și a competențelor generale / specifice în liceu se realizează diferenţiat pe cicluri:

- Învățământul preşcolar (educarea limbajului şi educarea ascultării);
- Ciclul de achiziții fundamentale (grupa pregătitoare, cls. I-II) (educarea limbajului, educarea ascultării, deprinderea citirii şi deprinderea scrierii);
- Ciclul de dezvoltare (cls. III-VI) (educarea limbajului, educarea ascultării, abilitatea de citire şi scriere);
- Ciclul de observare şi orientare (cls. VII-IX) (dezvoltarea limbajului, capacitatea de lectură şi capacitatea de elaborare scrisă);
- Ciclul de aprofundare (cls. X-XI) (capacitatea de comunicare, competențe de lectură şi de redactare);
- Ciclul de specializare (cls. XII (XIII)) (competențe comunicaționale orale/scrise, stil de autoînvățare prin lectură şi redactare creatoare).

Didactica (re)lecturii vizează ***un model de proiectare curriculară şi învățare integrată, (comunicativ-funcțional),*** bazat pe patru capacități/competențe prevăzute de programele școlare în vigoare (v. Anexa 43):

- Receptarea orală / ascultarea;
- Exprimarea orală / vorbirea;

- Receptarea scrisă / citirea / lectura);
- Exprimarea scrisă / redactarea și argumentarea.

Drept urmare, ***didactica (re)lecturii*** o vom aborda într-o manieră inter- și transdisciplinară, la intersecția dintre didactica generală, retorică/neoretorică (Doina Comloșan, Mirela Borchin, *Dicționar de comunicare (lingvistică și literară)*, I, 2002), semiotică și teoriile comunicării și ale discursului.

2.2.1. Relațiile interdisciplinare

Pentru transparența unei proiectări curriculare, care să evidențieze relațiile interdisciplinare, precum și conexiunile macro-/ transdisciplinare, ca explicație de ordin teoretic propunem o *didactică a (re)lecturii* înțeleasă astfel:

a. ***din punctul de vedere al științelor educației*** (didactică generală, teoria și metodologia instruirii și evaluării, psihologie școlară etc.), imagine / model de re-învățare / re-evaluare, un model metodic în cel puțin trei trepte consecutiv-succesive/ în spirală/ x1…x2…x3…xn, de construcție și transformare a cunoștințelor prin prisma *teoriilor psiho-pedagogice* actuale – constructivismul şi psiho-cognitivismul, axate pe redimensionarea axiologiei și a pragmaticii acțiunii educative (v. Anexa 8). Valoarea metodologic-procedurală este că permite distribuția pe stadii a elevilor clasei, care niciodată nu este omogenă, aşa încât cei aflați la un nivel inferior îşi acomodează raționamentele integrând argumente formulate de cei avansați, şi astfel să evolueze. În plus, prin modul în care conduce dezbaterea, profesorul poate ajuta elevul să-şi restructureze argumentele în raport cu exigențele stadiului imediat superior celui la care se află el însuşi, facilitându-i evoluția în cel puțin 3 paşi: trăirea disonanței cognitive, rezolvarea conştientă a dilemei prin observarea şi cântărirea mai multor alternative şi alegerea responsabilă a celei mai bune soluții pentru situația dată.
b. ***din punctul de vedere al semioticii, al științelor comunicării și al teoriilor dicursului*** ca *model structural al argumentării*, bazat partiția semiotică (sintactic, semantic, pragmatic, v. Anexa 2). Finalitatea argumentativă este asigurată prin coroborarea a trei niveluri de ordine / niveluri de construcție a sensurilor plurale ce pot prefigura împreună performanța discursivă a argumentării: *ordinea semnică* / sensul literal-istoric- discursul înțeles ca semne și reguli de combinare secvențială a lor); *ordinea ideatică* / sensul hermeneutic, ascuns, tainic (discursul înțeles ca sistem de sensuri ce pun în mișcare întreaga problematică vehiculată, un sistem de idei, de probleme care se susțin unele pe altele și care, împreună, susțin teza unei argumentări finale /a unui eseu structurat) și ordinea retorică / sensul pragmatic, rezultat prin confruntarea mai multor subiectivități (discursul argumentativ înțeles ca sistem de mijloace prin care se asigură coerența și expresivitatea ideilor, se dă frumusețe și stil argumentării, v. Anexele 34-37).
c. ***din punctul de vedere al retoricii moderne/ al neoretoricii*** numită astfel de Ch. Perelman, inițiatorul ei, didactica (re)lecturii se prezintă ca o teorie generală asupra argumentației (politică, legală, etică, estetică, filozofică etc.) întemeiată pe ideea eficienței discursului. Ea se apropie de teoria acțiunii și de problematica negocierii, a persuasiunii, adeziunii și / sau a manipulării, găsindu-și câmp larg de dezvoltare în

științele sociale, dar și în epistemologie și științele educației; punând în discuție relația dintre discurs și gândire, se tinde spre o teorie generală a dicursului ***(retorica literară),*** care se confundă uneori cu o teorie a textului (*Retorica romanului*, de Booth, *Retorica poeziei*, de Grupul Grupul μ (1997), *Retorica și literatura* de A. Kibedi-Varga; *Genurile discursului*, de Tzvetan Todorov, *Analiza discursului*, de J. Dubois; *Aspecte ale gramaticii textului*, de T.A.Van Dijk.

d. ***din punctul de vedere al retoricii lărgite*** (și nu restrânse doar la figurile limbajului, cu deosebire metafora/v. *Metafora vie*, P. Ricoer) definită din perspectiva unei teorii generale a comunicării, ***didactica (re)lecturii*** își poate extinde aria de competență la orice sistem de semne, nu numai la limbă; vom arăta prin aplicațiile privind literatura și celelate arte / sincretismul limbajelor universale ale artelor că se imaginează astfel o *retorică a imaginii* (R. Barthes, *Retorica imaginii*), *o retorică a muzicii* (B. Vickers, *Figuri ale retoricii/ Figuri ale muzicii*) sau o *retorică a picturii* (J. Lichtenstein, *Culoarea elocventă*, *v.* Anexele 26, 27, 28).

e. ***din punctul de vedere al retoricii aplicate*** insistăm asupra importanţei pe care o dobândește în societatea modernă opinia și, legat de aceasta, interesul pentru tehnicile de influențare (chiar de manipulare) a părerilor și a opţiunilor publicului. Zeci de manuale și tratate proliferează tehnici și tipologii de discurs, cum ar fi discursul politic, cel ideologiec, negocierea, polemica, publicitatea, discursul jurnalistic sau cel al televiziunii, pamfletul, ironia etc. Astăzi asistăm la o explozie a domeniului retoricii, care se împarte între filosofi și logicieni, lingviști și specialiști în comunicare, formatori de opinie și în influențarea opiniei. În literatura care nu a abandonat-o niciodată, retorica se regăsește în discipline noi, cum sunt stilistica, teoria modernă a genurilor, pragmatica literară, teoriile receptării etc. (v. Anexele 1, 2, 17-19).

f. ***din punctul de vedere al psihologiei adâncurilor,*** didactica (re)lecturii imaginilor şi a simbolurilor facilitează ***transparenţa arhetipurilor***, care
   - ordonează / rânduiesc acțiunile instinctive ale căror conținuturi vin din inconştient;
   - sunt forțe psihice care sălăşluiesc în sufletul omenesc şi stau la baza vieții indicând transcendența acesteia;
   - sunt rânduitoare de sens şi devin elementul propriu-zis al spiritului (A. Jaffe);
   - forme tipice ale trăirii omeneşti care reiterează o experiență ancestrală;
   - stau la baza relațiilor umane fundamentale.

2.2.2. Abordări macro- şi aspecte ale transdisciplinarităţii

Transdisciplinaritatea în cazul disursului nostru se va preocupa de aspectele macro ale înțelegerii textului (v. Anexa 6a și Anexa 6b), de dinamica sensurilor provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de percepție / realitate, fiind complementară cercetării "disciplinare" (istoria, teoria şi critica literară) din care se nutreşte şi pe care, la rândul său, o limpezeşte într-o manieră nouă, din perspectiva noilor teorii ale receptării, cu deosebire insistența asupra reacției cititorilor (v. Anexa 1, Anexa 4a).

În ***spiritul integrator*** al discursului nostru, dimensiunile realității care vor reveni mereu şi vor deveni pe parcurs, progresiv contexte ale (re)lecturilor propuse în vederea formării competențelor ale căror produse vor fi *jocuri de limbaj* la care în mod constant ne vom raporta, sunt "clasificate" mai jos, bineînțeles cu acceptarea reducțiilor şi a

simplificărilor pe care le necesită categorizările, interacţiunile dintre ele fiind mult mai complexe şi imprevizibile, în funcție de situațiile de comunicare / (re)lectură:

Nivel de realitate	Niveluri de organizare: **logica** /**sintaxa pragmatica**
1.nivelul semantic / **cuvântul** - insuficient, creează vid de sens, cheamă un "mai încolo"	nivelul lingvistic (codul, sistemul) nivelul textual (mesajul) nivelul discursiv / comunicativ (funcția limbajului în interacțiunea socială)
2. nivel hermeneutic, reflexiv / **simbolul** – dualitate /unire, cheamă un "şi mai încolo"	nivelul senzorial (trăiri, intuiții, sentimente) nivel rațional (idei, raționamente) nivel spiritual (stări de spirit)
3. ***nivel existențial /trăitul/ experiența/ imaginea - întreg, deschis spre "dincolo"***	nivel fizic - materia, forma nivel metafizic – ontosul, ființa, esența nivel energetic - motivația, sentimentul, valoarea, sensul

Din punctul de vedere al programelor actuale**,** premisă şi, în acelaşi timp, efect al celor trei competențe generale al disciplinei, combinate în fiecare dintre (re)lecturi, judecata, "critica" - în *viziunea integrată și transdisciplinară* recomandată de lectura personalizată a curriculum-ului disciplinei - este vizată însă progresiv, la fel ca în modelul pe care-l vom propune, fiecare (re)lectură, ca discurs didactic, având o tonalitate dominantă (v. Anexele 6a, 6b, 6c).

2.2.3. Abordări comparative

În cadrul procesului transpunerii/ transpoziţiei didactice, nu numai procesul (re)lecturii şi exegeza de text profită de pe urma acestei practici interpretative, ci şi un anumit tip de ***comparatism intertextual,*** folosind opera unui autor drept grilă de referinţă pentru comentarea altor opere, din tipuri şi spaţii culturale diferite. Aceste tendinţe sunt indicatorul cel mai precis al acestei mutaţii, observabile în literatura de specialitate din vestul european și de peste ocean prin deplasarea spre teoriile interpretării şi pedagogia lecturii, pornind de la tensiunea beligerantă dintre apărătorii hermeneuticii tradiţionale şi adepţii lecturii orientate către cititor (v. Anexa 1, Anexa 3).

Unii vor să întemeieze comentariul critic pe un corpus de evidenţe textuale, situate deasupra oricărei posibilităţi de controversă. Ceilalţi, dimpotrivă, sunt partizanii unei critici argumentative, ghidate de tehnici de persuasiune abile. Declarată apodictic drept inevitabilă, legitimată conceptual şi metodologic, o astfel de polarizare consacră ruptura ireversibilă între două paradigme critice: una metafizică (mizând pe unitatea organică a textului / semnificatul obiectiv) şi alta deconstrucţionistă (interesată mai curând de construirea textului şi de contradicţiile semiozei / semnificatul subiectiv).

Studiile / cursurile propuse de noi sugerează căi de depăşire a acestei fracturi reducţioniste, prin integrarea interpretării de text într-un context socio-cultural şi ideologic cuprinzător, angajând strategii auctoriale şi de lectură diverse. Astfel redefinită, (re)lectura devine hermeneutică, act interpretativ echivalent unei experienţe complexe de re-scriere, combinând și / sau alternând patru direcţii fertile din topografia teoriile actuale ale receptării. Fiecare dintre cele patru direcţii critice, prin combinări, își propune să

înlocuiască o accepţie mai veche a criticii, ca interpretare a semnalelor cu tipuri de lectură mai radicale, generatoare de pluralitate/ alteritate:

Tipul de critică	**Tipuri de lectură / centrare**
Critica receptării, orientată spre activitatea cititorului (*reader-reponse criticism*);	actualizarea de sine / centarea pe cititor/ subiect și nevoile sale de individualizare Semiotica lui U. Eco sugerează o pluralizare a lecturii, însă încearcă ulterior să o circumscrie introducând în text «lectura model» ca sistem orientativ“ (pp. 234-235); Un tip de «cooperare» cu textul, mai complex și scindat decât admite Eco, perspectiva «Cititorului Model» aducând adesea o provocare competenței naratorului și stabilind un itinerar alternativ în povestire.
deconstrucția de inspirație galică, patentată metodologic peste Ocean;	«dezechilibrarea» sistemului metafizic de echivalențe al textului
critica de orientare feministă / solicitarea răspunsul afectiv față de text;	subminarea economiei narării și umplerea golurilor/ a vidului de sens / un eu „ilicit” care încearcă să-și găsească eliberarea prin manevre excedentare hermeneutică revizionistă, radicală, propunând modalități alternative de «înțelegere a limbajului», de înscriere a discursului feminin în practica culturală actuală
lectura care uzează de grila socio-semioticii culturale pe linia M. Bahtin sau Foucault	construcția culturală (v. Anexa 4 a, 4b, 4c)

De ce nu una dintre ele, ci combinarea lor? Acestea sunt căile pe care survine tranziția de la interpretare la critică în sens larg. Mai exact, de la o „abordare aservită înțelesurilor adânci sau ascunse ale textelor, cărora li s-a acordat deja, în avans, statutul de scriitură“, la o hermeneutică socio-culturală, interesată să reconstituie „codurile la care face apel textul și să dezvăluie mijloacele prin care acesta încearcă să ne controleze răspunsul față de el“, permițându-le astfel cititorilor să participe direct la procesul de construcție textuală.Evaluându-le comparativ, am observat că prima – în pofida extensiei şi a armăturii teoretice de care dispune – nu reuşeşte, cel puţin deocamdată, să racordeze semnificativ convenţiile de lectură cu factorii sociali şi instituţionali pe care acestea se sprijină. Celelalte trei direcţii, în schimb, mizează eficient pe acelaşi atu: ele reuşesc – cu mijloace extrem de diverse – să atragă atenția asupra naturii disensioniste a lecturii.

În România, după 1989, **modelele / manualele alternative de (re)lectură** caută răspunsuri la o întrebare-cheie: a fost/ este educația postmodernă un proiect politic sau unul mai degrabă social? Fără a dezvolta subiectul atins în cartea anterioară (Szekely: 2007, pp. 13-22), vom conchide că postmodernismul central şi est-european trebuie privit ca o provocare globală, adresată delimitărilor şi rupturilor de orice fel: dintre cultural şi politic, dintre individualitate şi lume, dintre cuvinte şi fapte.

Din unghiul de referință ales de noi, (re)lectura se dovedeşte a fi spiritul critic și reprezintă: elementul dinamic care a mediat reaşezarea raporturilor dintre literar și socio-cultural, pe de o parte, etic, poetic şi politic, pe de altă parte, dintre practica literară şi reformismul ideologic, dintre conştiința est-europeană a defazării temporale față de Occident şi strategiile recuperatoare generate de ea. Într-un anume sens, în România, lectura/ literatura a avut tristul privilegiu de a fi fost cel mai sistematic discurs alternativ față de cel al puterii, ideologiile estetice asumându-şi, în diverse etape istorice, un rol activ în schimbarea socială. Iar elementul cultural portant, locomotiva care a tractat garnitura literaturii a fost conştiința critică.

Prin urmare, paradigma educațională postmodernistă parvine în România printr-un efort critic asiduu, educarea și dezvoltarea gândirii critice, reflexive, autonome și argumentative deopotrivă, fiind una dintre implicațiile pedagogice esențiale ale didacticii (re)lecturii.

2.3. Competența de lectură vs. competența de (re)lectură

Menționăm din capul locului că elementele de diferențiere dintre cele două procese rezultă din așteptările socioculturale diferite față de performanțele elevilor, aflați pe trepte diferite de dezvoltare din punctul de vedere al evoluției lor ulterioare, relectura implicând cu necesitate transferuri inter- și transdiciplinare / macro-/ privitoare la un orizont socio-cultural și structurarea unui sistem de valori.

Relația dintre aceste competențe e una de incluziune, similară aceleia dintre parte vs. întreg, componentă vs. metacomponentă, la fel cum reiese și din tabelul de mai jo, precum și din anexele 26a și 26b:

gândire speculativă / competența de lectură	**gândire în acțiune / competența de (re)lectură**	
a dobândi informații şi a le trata a găsi relații în mediul înconjurător a comunica a traduce mesaje a se adapta	a utiliza modele a rezolva probleme a învăța a alege a abstrage a explica a demonstra a concepe un plan de acțiune sau o strategie	a acționa rațional a transforma a organiza a prevedea a crea a eva1ua a decide

Competența de lectură este înțeleasă ca ansamblu al tuturor cunoştințelor care ajută la comprehensiunea textului (Paul Cornea) ca o sinteză a cel puțin trei competențe.

- *literară* – trăsătura ei definitorie o constituie *creativitatea*, deoarece în orice lectură literară nu este vorba doar de utilizarea (adecvată "situației") a diverselor convenții, care formează genul, stilul, gruparea, autorul, ci şi de *capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături şi de a produce inferențe;* căci orice operă se înscrie într-*o zonă a posibilului literar* pe care n-o epuizează, practic, niciun *sistem de convenții*;
- *comunicativă* – prin care vom înțelege *modalitatea utilizării "în situație" a cunoştințelor lingvistice,* denumită de Pierre Bourdieu "capital lingvistic" pentru a evidenția faptul că vorbirea curentă nu e deductibilă nemijlocit din cunoaşterea limbii; ea presupune în plus capacitatea de a alege stilul (adecvat) în serviciul strategiei corespunzătoare unei situații (date);

- *culturală* – un set de evidențe ale simțului comun, propoziții socotite drept adevărate / valori de sens în societatea respectivă, "*care trimit la modul acceptat de <<lume reală>>, un tezaur sapiențial.*

Sophie Morand defineşte următoarele patru componente ale competenței de lectură:

- *componenta lingvistică* – constând în cunoaşterea şi capacitatea de a utiliza modele fonetice, lexicale, gramaticale şi textuale ale sistemului limbii;
- *componenta discursivă* – capacitatea de a cunoaşte şi utiliza tipuri diferite de discurs, organizarea şi funcționarea lor în funcție de parametrii situației de comunicare,
- *componenta referențială* – cunoaşterea domeniilor realității reflectate de limbaj;
- *componenta socio-culturală* – cunoaşterea regulilor sociale şi a normelor de interacțiune între indivizi şi instituții, cunoaşterea istoriei culturale şi a relațiilor dintre obiectele sociale.

Claude Simard (apud Pamfil, 2004, cf. 1997, *Elements de didactique du francais langue premiere*, De Boeck et Lancier, Montreal, p. 54) stabileşte următoarele componente:

- *componenta verbală*, integrând toate componentele limbii şi conține, la rândul ei:
    - *o dimensiune lingvistică*
    - *o dimensiune textuală*
    - *o dimensiune discursivă*
- *componenta cognitivă*, care se referă la stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea şi comprehensiunea limbajului (memorarea, diferențierea, compararea, clasarea, inferența, anticiparea etc.);
- *componenta enciclopedică,* care se referă la cunoaşterea aspectelor lingvistice, textuale şi discursive proprii unor domenii diferite (istorie, ştiință, tehnică etc.);
- *componenta ideologică*, care se referă la capacitatea de a te raporta şi de a reacționa la idei, valori, opinii vehiculate prin discurs;
- *componenta literară,* care trimite la literatură şi presupune cunoştințe şi capacități de exploatare a creativității verbale;
- *componenta socio-afectivă* formată dintr-o rețea de concepții, de sentimente şi de valori care influențează comportamentul verbal al individului.

Prin compararea celor trei modele de reprezentare a competențelor se poate circumscrie o zonă comună, care cuprinde componentele:

- lingvistică – verbală – referențială;
- literară - modele de texte / discursuri;
- comunicativ-discursivă – de folosire a limbii în context;
- argumentativă - procese de inferență care pun în evidență strategii și tehnici de comunicare prin utilizarea unor conectori și referenți lingvistici.

Pornind de la cele patru reprezentări, considerăm că didactica (re)lecturii se poate configura în jurul unui *model integrat al competenței de (re)lectură* structurat de componentele:

1. *componenta referențială* - cunoaşterea domeniilor, respectiv a nivelurilor realității reflectate în limbaj; contexte de înțelegere a raportului dintre logica limbajului şi reprezentările noastre cu privire la existență şi realitate, cunoaştere şi opinie, rațiune şi raționare şi judecată de valoare;
2. *componenta comunicativă* – presupune o *conştiință cu o intenționalitate clară* care alege şi adaptează *modalitatea utilizării "în situație" a cunoştințelor lingvistice,*

denumită de Pierre Bourdieu "capital lingvistic" pentru a evidenția faptul că vorbirea curentă nu e deductibilă nemijlocit din cunoașterea limbii; ea presupune în plus capacitatea de a alege stilul (adecvat) în serviciul strategiei corespunzătoare unei situații (date) și *disponibilitatea de a intra într-o interacțiune comunicativă*;

3. *componenta lingvistică / cognitivă* – cunoașterea și capacitatea de a utiliza modele fonetice, lexicale, gramaticale și textuale ale sistemului limbii, clarificarea naturii gândirii și a unor neînțelegeri asupra limbajului care vor determina, în final, caracterul iluzoriu al unor "probleme" precum realitatea, cunoașterea, adevărul / sensul, valoarea;
4. *componenta literar-enciclopedică*, care trimite la transdisciplinaritate și presupune unificarea discursurilor înțelese ca *acte de vorbire/ jocuri de limbaje specializate*, jocuri potrivite prin interacțiunile dintre stilurile literare // nonliterare; se referă la cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale și discursive proprii domeniilor diferite (literatură, istorie, știință, tehnică etc.), toate apelând în proporții diferite la cunoștințe de literatură și la capacitățile de exploatare a creativității verbale;
5. *componenta discursivă* - capacitatea de a cunoaște și utiliza tipuri diferite de discurs, organizarea și funcționarea lor în funcție de parametrii situației de comunicare,
6. *componenta socio-culturală* - cunoașterea regulilor sociale și a normelor de interacțiune între indivizi și instituții, cunoașterea istoriei culturale și a relațiilor dintre obiectele sociale; o rețea de concepții, de sentimente, de simboluri și valori (pattern-uri) care influențează convingerile și comportamentul verbal al individului;
7. *componenta cognitivă* - stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea și comprehensiunea limbajului (memorarea, diferențierea, compararea, clasarea, inferența, anticiparea etc.);
8. *componenta metacognitivă* – capacitatea de reflecție și autocontrol, autoapreciere, autoreglare și autoevaluare a cogniției proprii (v. Anexa 33a, Anexa 33b).

Neuroștiințele cognitive (Delacour:2001: 35-37) corelează *metacogniția cu formarea reprezentărilor simbolice*, cu *valoarea lor semantică*, cu respectarea regulilor algoritmice sau de construcție a lor, cu evoluția capacității cognitive. În general, psihologia cognitivă (Miclea:1999:323) definește metacogniția prin "cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului său sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia". În procesul (re)lecturilor, metacogniția nu este "o operație intelectuală satisfăcută", "transcendentă", ci aproximează o interpretare dacă este corectă / plauzibilă sau nu, dacă este reală sau iluzorie, dacă are valoare sau nu. Ea arată limita gândirii simbolice și a teoriei reprezentaționale a actului de semnificare și reflectă o altă însușire a mentalului, a *spiritului - formarea metodelor globale ale sinelui, ale lumii și ale celuilalt* (Delacour: 2001: 36).

Deși este strâns legată de componenta cognitivă, cum arată și numele, componenta metacognitivă și componenta cognitivă (reprezentarea mentală a simbolurilor-concepte) nu pot fi puse pe același plan. Metacogniția este o *apreciere a felului cum a avut loc cunoașterea* sensului sau rezolvarea problemei. În schimb, strategiile cognitive indică obținerea progresivă a performanței de a da sens, problematică anticipată de noi pe întreg parcursul primului capitol al prezentei lucrări prin *conținuturile gândirii în semne* (intuiții, mirări, reprezentări, simboluri, experimente și experiențe) și *simbioza cuvânt – simbol – imagine* (de la imagine ecran la imaginea discursivă) în cadrul interacțiunii semnelor / simbolurilor. Nu vom insista acum asupra acestui aspect întrucât constituie tocmai partea cea mai consistentă a lucrării noastre, capitolul al treilea, parcurgerea progresivă a celor trei trepte ale cunoașterii / interpretării sensului și integrarea lor într-o a patra fază fiind punctul de fugă al modelului de (re)lectură pe care-l vom propune (capitolul 3 – planurile

logico-semantic, semantico-reflexiv şi existenţial - pragmatic şi, din nou reflexivitate, sinteză dialectică şi integrare).

În acest sens, *stilul de învăţare* reconsiderat prin prisma cogniţiei şi a constructivismului cognitiv (F.P. Buchell: 2000, cf. Joiţa: 178) prin corelarea cu *metacogniţia* devine mai mult decât o simplă trăsătură a personalităţii sau o aptitudine, fiind însăşi manifestarea constantă a căutării unei semnificaţii supraordonate întregii experienţe acumulate, ca dimensiune activă, de autoreglare şi de diferenţiere faţă de alţii.

Prin urmare, noutatea și originalitatea viziunii noastre asupra competenţei de (re)lectură este dată de componenta metacognitivă, în consens cu principiile epistemologice şi ontologice anticipate în primul capitol, (re)*lectura* devenind:

- mai întâi *interlectură* (2001, J. Bellemin-Noël) sau “comunitate interpretativă” (Steig, 1989) - o “judecată colectivă” (R. Scholes) // ”lume intermediară” (P. Bazard) construită pe ideea lui Ingarden de necesitate a contactului cu normele şi valorile extra-literare,
- iar apoi *metalectură*, adică *metacunoaştere*; intrat destul de recent în ştiinţele umane, mai ales în psihologia cognitivă, termenul de *metacogniţie* (“cunoaştere peste”, “deasupra cunoaşterii”) atrage atenţia asupra rolului subiectului în cunoaştere, în conştientizarea ei (priza de conştiinţă) prin apelul la autocontrol, autoapreciere, autoreglare şi autoevaluare a cogniţiei proprii. În sens pedagogic, ea nu face decât să aprofundeze ceea ce preconizam ca principiu al educării competenţelor în genere, al competenţei de (re)lectură în speţă: elevul să devină în mod real subiect al educaţiei, constructorul propriei sale realităţi de sens. Conform acesteia, un rol esenţial în procesul de învăţare a limbii şi literaturii îl are *metacogniţia,* definită de Ann Brown, Linda Baker şi Ann Marie Palincsar drept *conştientizare a propriului proces de gândire*, după cum se observă şi din reprezentarea schematică a profilului cititorului angajat în actul (re)lecturii (v. şi Anexa 1 și Anexele 4-6).

Componentele competenţei de (re)lectură, în sinteza (tabelul de mai jos) care a avut ca scop conturarea complexităţii procesului (re)lecturii, o metacompetenţă care implică integrarea tuturor competenţelor (lectură, comunicare, argumentare / discurs), a proceselor psihice şi mentale, în ideea pe care o vom susţine: necesitatea extinderii lecturii în relecturi repetate, în comunicare, în scris şi rescris:

<table>
<tr><th colspan="3">Limba ca problemă în sine</th><th colspan="2">Limba şi gândirea</th><th>Limba şi arta</th><th>Limba şi societatea</th><th>Limba şi afectul</th><th>Limba şi realitatea</th></tr>
<tr><td colspan="3">Componenta comunicativă</td><td rowspan="2">Compo nenta cognitiv-argu-menta-tivă</td><td rowspan="2">Compo nenta meta-cogni-tivă</td><td rowspan="2">Compo-nenta literară</td><td rowspan="2">Compo-nenta socio-culturală</td><td rowspan="2">Compo-nenta afectivă</td><td rowspan="2">Compo-nenta referenţia-lă</td></tr>
<tr><td>Sint ac ti că</td><td>Se ma n ti că</td><td>Dis cur si vă</td></tr>
</table>

Componenta metacognitivă – componentă pe care noi o socotim necesară şi foarte importantă pentru corectarea inadvertențelor de la o lectură la alta, de la un interpret / o interpretare la alta o înțelegem ca dublare a cogniției de metacogniție şi presupune competența semiotică şi o conştiintă inteligentă, capabilă de reflecție şi interiorizare a proceselor cognitiv (v. sinteza în Anexa 4a, 4b și Anexa 4c):

- în cazul *literaturii*, conştientizarea procesului de constituire a sensului şi dezvoltarea unor strategii de lectură și re-lectură;
- în cazul studiului *limbii*, conştientizarea procesului de analiză textuală şi conturarea unui portofoliu de evaluare care să permită elevilor să-şi detecteze problemele de înțelegere, să-şi evalueze progresele şi să-şi orienteze învățarea spre scopuri precise;
- în cazul *comunicării / redactării*, circumscrierea exactă a scopului comunicării şi folosirea unor strategii adecvate transmiterii corecte a mesajului;
- în cazul *argumentării*/ conștientizarea structurii unui text argumentativ și folosirea unor strategii/ tehnici argumentative care să pună în valoare procese de inferență bazate pe raționamente de tip inductiv, deductiv și/ sau abductiv, evidenţiind premisa/ premise/ argumente (obiective vs. subiective) și concluzia/ concluzii, în funcție de anumite contexte/ situații de comunicare.

Pierce a fost primul care a postulat ideea că aceleaşi semne pot fi percepute şi interpretate diferit atât de persoane diferite, cât şi de aceeaşi persoană la momente diferite / *contexte*, pentru că fiecare om are puncte de vedere unice şi termeni de referință acumulați prin proprie ***experiență***, trecută sau anticipată ca posibilă, ideea care va fi esențială şi în viziunea (re)lecturii propusă de noi. *Ori de câte ori viitorul influențează un curs prezent al evenimentelor, avem a face cu semioza. Niciodată limitată la ceea ce a fost sau ceea ce este, semioza apare la granița dintre ceea ce este şi ceea ce ar putea fi sau ar fi putut fi* (John Deely, *op. cit.*, p.22).

Deoarece semiotica nu este o ştiință, nici o simplă metodă, ci o perspectivă, un punct de vedere care include întregul fenomen al comunicării umane – nu numai limba, ci toate fenomenele culturale – ni s-a părut cea mai adecvată pentru a descrie / dezvolta situația de (re)lectură ca model situațional inclus în schema experienței. O metaforă preferată a acestei realități este aceea care consideră experiența privită global, ca o pânză de păianjen semiotică, cu multiple fețe / aspecte ale realității privite ca text, concept denumit drept *textualitate / inter- /transtextualitate* şi desemnează calitatea unui produs verbal de a satisface anumite condiții ale procesului semiozic (v. Anexele 29b, 32, 38).

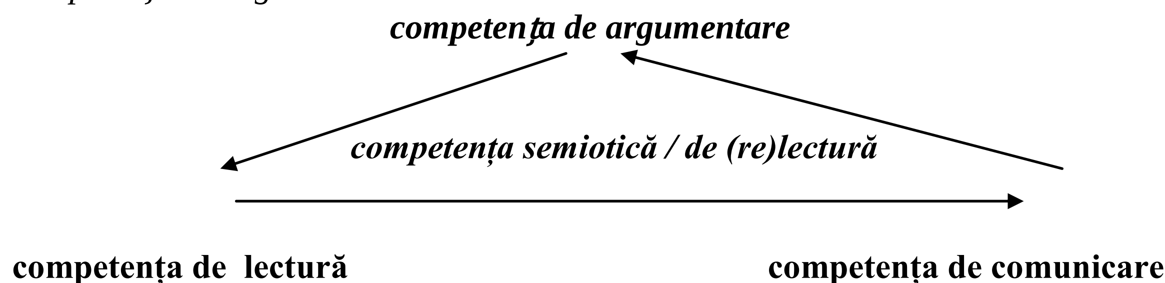
Condiția privilegiată a textului literar de a manifesta mai evident principiul unei organizări globale a materiei verbale, în scopul reflectării (unei porțiuni a) universului extraverbal, a făcut ca acest tip de text să fie tratat, înaintea altor tipuri textuale, drept semn al (unui fragment al) lumii. Consecutiv, textul artistic este considerat, în raport cu lumea, când ca un produs influențat, modelat de legile realității extratextuale, când dimpotrivă, el însuşi devine o forță capabilă să impună propriile sale "imagini-lumi". Punctul de vedere semiotic ca matrice a tuturor ştiințelor, deci şi a interpretării textelor, permite integrarea acestora într-o viziune completitudinară, elementele fiind văzute ca părți complementare ale unui întreg inteligibile pe deplin doar în contextul unui ***joc de cuvinte,*** ca în viziunea lui Wittgenstein, dar *având nişte reguli.*

Întrucât literatura, textele, discursul în general operează cu un sistem de semne constituit mai ales din imagini şi simboluri cărora nu li se poate acorda o singură semnificație, ele fiind în mod esențial ambigue, deoarece pot avea sensuri diferite în raport cu un context sau altul şi pot fi percepute şi interpretate în moduri diferite de fiecare individ

în parte şi efectele lor nu pot fi explicate imediat credem că este necesar un punct de vedere unificator, integrator şi orientativ. Date fiind aceste premise, încercăm să plasăm acțiunea de educare a *competenței de (re)lectură* ca obiect al discursului nostru în contextul mai larg al educației în postmodernitate, o educație centrată pe competențe, proces a cărui esență am încercat să o surprindem până în acest punct al premiselor noastre metodologice. În acest sens, i-am asociat până în acest punct al argumentației noastre o metacapacitate, *comunicarea* ca interpretant**,** din acest punct urmând să depăşim cadrul restrâns al unei interacțiuni diadice şi să o punem într-o interacțiune triadică cu alte două metacapacitate, **înțelegerea şi argumentarea**, valori-acțiune ale actualului curriculum școlar.

Credem că semnificația ce ar rezulta în urma întrepătrunderilor și a interacțiunilor dintre aceste componente s-ar putea asocia conceptului de *competență semiotică* (v. Szekely: 2007: 54-64) pe care, o vom defini sintetic drept *ansamblul cunoştințelor şi al capacităților umane de a da semnificații, de a descifra semnele în care se constituie codurile, subcodurile şi convențiile ca modele primare (limba) şi secundare (ştiința /cultura) ca niveluri ale Realității.*

Concept mai apropiat de tema discursului nostru, *competența de (re)lectură* nu este altceva decât *competența semiotică* sau de înțelegere a structurii Realului şi a relațiilor dintre nivelurile şi variabilele ei biologice, istorice, existențiale, sociale, economice şi culturale, regăsită la întâlnirea dintre *competența de lectură, competența de comunicare și competența de argumentare:*



În această perspectivă explicativă, pentru economie şi spirit de sinteză, vom folosi în următoarele pagini doar conceptul de educare a *competenței de (re)lectură şi competența semiotică drept cvasisinonime pentru conştiința inteligentă.*

În concluzie, situația de (re)lectură este o situație educativă reală, complexă şi, prin urmare, îi corespund referențiali teoretici şi practici trans- şi multidisciplinari. Aceşti referențiali (niveluri de referință / realitate) trebuie studiați din mai multe direcții, cu metode diferite. Nici psihologia, nici sociologia, nici pedagogia, prin studii separate, nu epuizează modalitățile de exprimare a căutării "adevăratului" sens, prin urmare, pedagogia devine o ştiință a medierii între subiect şi obiect, iar (re)lectura o metaprocedură de inițiere în cultură.

3. (Re)lectura ca situație de învățare și construire a cunoașterii

„Interferența textelor /.../ nu este decât o manifestare
– dar una foarte importantă –
a fenomenului mai vast al intertextualității.”
(Matei Călinescu, 2003)

3.1. Procesele (re)lecturii

(Re)lectura înseamnă un proces interactiv și efervescent care necesită parcurgerea unui text literar a doua sau a treia sau a *n*-a oară, și implică schimbări de percepție. (Re)lectura este, deci, mai mult decât un proces cu o încărcătură temporală ori secvențială; (re)lectura este un proces cu o *finalitate structurală, reflexivă și autoreflexivă;* un mod al atenției care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor și a imaginilor, un anumit profesionalism al lecturii care implică conștiință și conștiență de sine implicând abilități și capacități ce țin de:

1.**obișnuințe de comportament mediator inter- și transdisciplinar** care implică întrebări și acțiuni comunicative de genul: Unde am mai întâlnit această idee? Cu ce concepte din alte disciplină pot să fac legături? Ce relații cu viața mea, a grupului ori a comunității din care fac parte implică? Ce înseamnă acest concept / simbol pentru autor / personajele din text / dar pentru alți autori /dar pentru mine / pentru interpreții colegi / pentru umanitate în general?

***2.* obișnuințe de comportament (re)creativ –** formarea instinctului sănătos de refuz al copierii mecanice, de intrare în acel spațiu afectiv misterios, generator de imagini și idei transfiguratoare și regăsire de sine prin recreare, re-luare, re-combinare, re-construire a modelelor investigate. Tezele revoluționare ale lui Ștefan Lupașcu cu privire la o nouă teorie a afectivității și o nouă teorie a cunoașterii, bazate pe asocieri de elemente, pe relații consolidate prin dinamismul evenimentelor **energetice** *(motive, sentimente, valori și atitudini),* corelarea și adaptarea altor modele precum *modelul tridimensional al personalității* și *"creierul total"* (Guilford) *inteligența emoțională* (Mihaela Roco) ne vor fi de un real folos în înțelegerea procesului (re)lecturii n ca proces al (re)creației.

***3.* obișnuințe de comportament metacognitiv -** componentă pe care noi o socotim necesară și foarte importantă pentru corectarea inadvertențelor de la o (re)lectură la alta, de la un interpret / o interpretare la alta o înțelegem ca *dublare a cogniției de metacogniție* și presupune:

- în cazul *literaturii*, conștientizarea procesului de constituire a sensului și dezvoltarea unor strategii de (re)lectură;
- în cazul *studiului limbii*, conștientizarea procesului de analiză textuală și conturarea unui portofoliu de evaluare care să permită elevilor să-și detecteze problemele de înțelegere, să își evalueze progresele și să-și orienteze învățarea spre scopuri precise;
- în cazul *conversației orale*, circumscrierea exactă a scopului comunicării și folosirea unor strategii adecvate transmiterii corecte a mesajului;
- în cazul *practicilor discursive*, interiorizarea *mecanismelor argumentative* și *priza de conștiință* devenită *obișnuință de comportament* în vederea adecvării *argumentării* la *efectul* vizat prin *actele de limbaj.*

Competența de (re)lectură, (re)definită prin prisma modelului creativității este deci o *structură (pattern) de trăsături caracteristice ale persoanei (re)creatoare,* performanțele sale fiind manifestate în produsele numite acte și / sau jocuri de limbaj.

Ca urmare a acestui fapt, am reconfigurat procesul de comprehensiune a lecturii / (re)lecturii înțeles ca model mental sau model de situație după o ipoteză unificatoare, integratoare, care să explice satisfăcător interacțiunea în actul lecturii dintre domeniul cognitiv şi cel afectiv-evaluativ, pe de o parte, complementaritatea dintre explicare, comprehensiune şi interpretare, pe de altă parte. După cum am mai precizat în capitolele anterioare, acest fapt ne-a fost permis prin schimbarea de direcție din noile teorii ale comunicării care depăşeşte teoria formalistă a semnului sau a codului înțeles doar în sistemul limbii prin semiotică, nume introdus pentru doctrina generală a semnelor de către Ch. W. Morris, care se revendică de la Pierce şi Mead. Ch. Morris concepe semnificația numai prin semiotică, teoria fiind deschisă spre analiza dimensiunii sociale a folosirii semnelor, anunțând luarea în considerare a discursului ca formă de manifestare a logosului în situații concrete (contextul, contactul dintre interlocutori, legarea semnelor comunicării de un comportament etc.). Abordarea integrată a discursului literar în cadrul discursului didactic ne-a fost sugerată de ideea că *întreaga noastră experiență, de la originile sale senzoriale cele mai simple până la cele mai rafinate realizări în domeniul înțelegerii, este **o rețea de relații** între semne* (1997, Deely, p. p. 11). Aceste *relații* duc subiectul cunoscător *dincolo de* el şi constituie, în acelaşi timp, pe baza unei *hărți cognitive a mediului*, imaginea realității, ireductibilă la ceea ce este fizic preiacent şi specific fiecărei forme de viață. Această imagine (holografică) are o textură unică prin care este transformabilă într-un număr asimptotic de variante (de sens) exclusiv prin intermediul limbii.

Relația dintre imaginea mentală (interioară) şi imaginea globală, holografică este de aşa natură încât înțelegem că ceea ce a fost numit "ficțiune", de pildă, nu este o imitație a ceva diferit, cât expresia unui semiosis ce face cu uşurință din acest ceva diferit o imitație a ceea ce a început ca ficțiune. În acest mod, după cum arată Culler, *unul dintre efectele semioticii este de a pune sub semnul întrebării distincția dintre discursul literar şi cel non-literar."* (1997, cf. Deely, p. 59), ceea ce determină abordarea unitară a discursurilor în demersul nostru, fără variante ale modelului pentru epic, liric, dramatic.

Vom uza în principal de o abordare interpretativă prin reluări în spirală, încercând astfel elucidarea teoriei şi a practicii (re)lecturii bazându-ne pe complementaritatea dintre explicare şi comprehensiune, pe toate cele trei niveluri de interpretare / sens corespondente celor trei (+ n) (re)lecturi. Combinând *utilizarea primară şi secundară a semnelor (*1996, Sălăvăstru, p.144), sensul este rezultantă a unor interacțiuni triadice între semn / cuvânt, obiect / discurs şi interpretant / experiență, sens.

Teoriile (re)lecturii îmbină în viziunea noastră, teoriile lecturii şi ale receptării. Acestea se grupează în două mari categorii:

- *teoriile externe*, centrate pe cuplul text - context - cititor, teorii ale receptării, axate pe cititorul empiric, real, studiind diverse aspecte ale lecturii acestui cititor (Jauss, Escarpit) şi
- *teoriile interne*, centrate pe cuplul text - autor, care decodează modul în care textul ca univers închis (mimetic) influențează activitatea de interpretare mereu reluată a receptorilor (semiosisul - v. Umberto Eco, relația text închis - text deschis).

Sintetizând, putem preciza trei etape ale unei (re)lecturi interpretative prin corelație cu modelul nostru (v. Anexele 34, 35, 36, 37):

- *lectura naivă, inocentă, proiectivă / (re)lectura 1,* re- pentru că ea cheamă toate textele şi lecturile noastre anterioare;
- *lectura „lineară*" (Matei Călinescu), orientată în față, pe dimensiunea orizontală a textului / *(re)lectura a II-a*, comprehensivă, finalizată cu rezumatul, sensul şi imagina

globală a subiectului;*(re)lectura prospectivă*, constând în citirea textului pe fragmente şi emiterea de ipoteze despre evoluţia lui / *(re)lectura a II-a* şi

- *(re)lectura retrospectivă, semiotică, tabulară* (Grupul μ, 1997)) sau „circulară” (Matei Călinescu, 2003), de regrupare a semnelor / (re)lectura a III-a, interpretativă;
- *(re)lectura critică, evaluativă, holistică, noul discurs, (re)lectura n.*

Procesul (re)lecturilor are ca finalitate o *concepţie globală a lecturii* (P. Ricoeur) şi (re)construcţia sinelui odată cu metamorfoza sensurilor, altfel spus competenţa de (re)lectură este determinată prin integrarea acestei duble mişcări şi rezultată undeva la întâlnirea dintre ele (în modelul nostru *sinele, stilul, jocurile de limbaj*). Cu alte cuvinte, hexada devine pentadă semiotică (v. Anexa 8, *Modelul de antroposemioză,* în Deely, 1997, p. 60), ceea ce este şi idealul nostru educaţional, privilegiind cu deosebire rolul subiectului şi interacţiunile acestuia în vederea reprezentării sensului. Subiectul devine independent, având capacitatea autoreglării şi a autodeterminării (re)lecturii mimetice, direcţia de sens deschisă de text ghidând (re)lecturile viitoare. Prin implicarea alterităţii semiotice (anticiparea *dialogului cu altul,* în diferenţele şi similitudinile sale), polul medierii se integrează firesc în interpretant (personalitatea cititorului, capacităţile cognitive, aptitudinile şi atitudinile creatoare, întreaga lui experienţă de viaţă şi de (re)lectură).

Prin urmare, modelul are capacitatea de a revigora astfel câteva categorii fundamentale pe care estetica generală (filosofică) le-a pierdut în mod treptat. M*imesis*-ul, de exemplu, în sensu-i tradiţional din sintagma *“arta ca o imitaţie a naturii”* (Platon insitând pe similaritate, Aristotel pe aspectele transfiguratoare, (re)creatoare) primeşte o serioasă lovitură încă de la A. Baumgarten. Conform acestuia, prin impunerea metaforei *lumilor posibile* arta creează forme inexistente în natură, pe linia non-mimetismului deschisă de Leibniz şi neokantieni (*spiritul*, concept integrator al celor plasate în acest spaţiu de întâlnire a relecturilor din modelul nostru, e cel care-şi creează sensurile şi modelele). Ontologia non-mimetică a lumilor posibile se fundează pe un nou concept de natură / realitate (complexă şi multinivelară asupra căreia nu mai revenim acum, fiind vectorul de problematizare al primului capitol), non-mimeticul devine “non-realul”, ceea ce în sens clasic era denumit drept “ficţiune artistică” acum devine *incognoscibilul cu putinţă de inferat* (parafrazându-l pe Pierce), *posibilul*, nu fictivul.

Analog noului concept al realităţii este noul concept de *mimesis*, salvat de la scleroză de corifeul Şcolii de la Kostanz, H. R. Jauss, care îl resimte ca *desfătarea de sine în desfătarea cu altul*, sau după Georg Lukacs *proces al înstrăinării de sine şi al reintegrării în sine*, traducând în chip original raportul, filosofic vorbind, dintre subiect şi obiect.

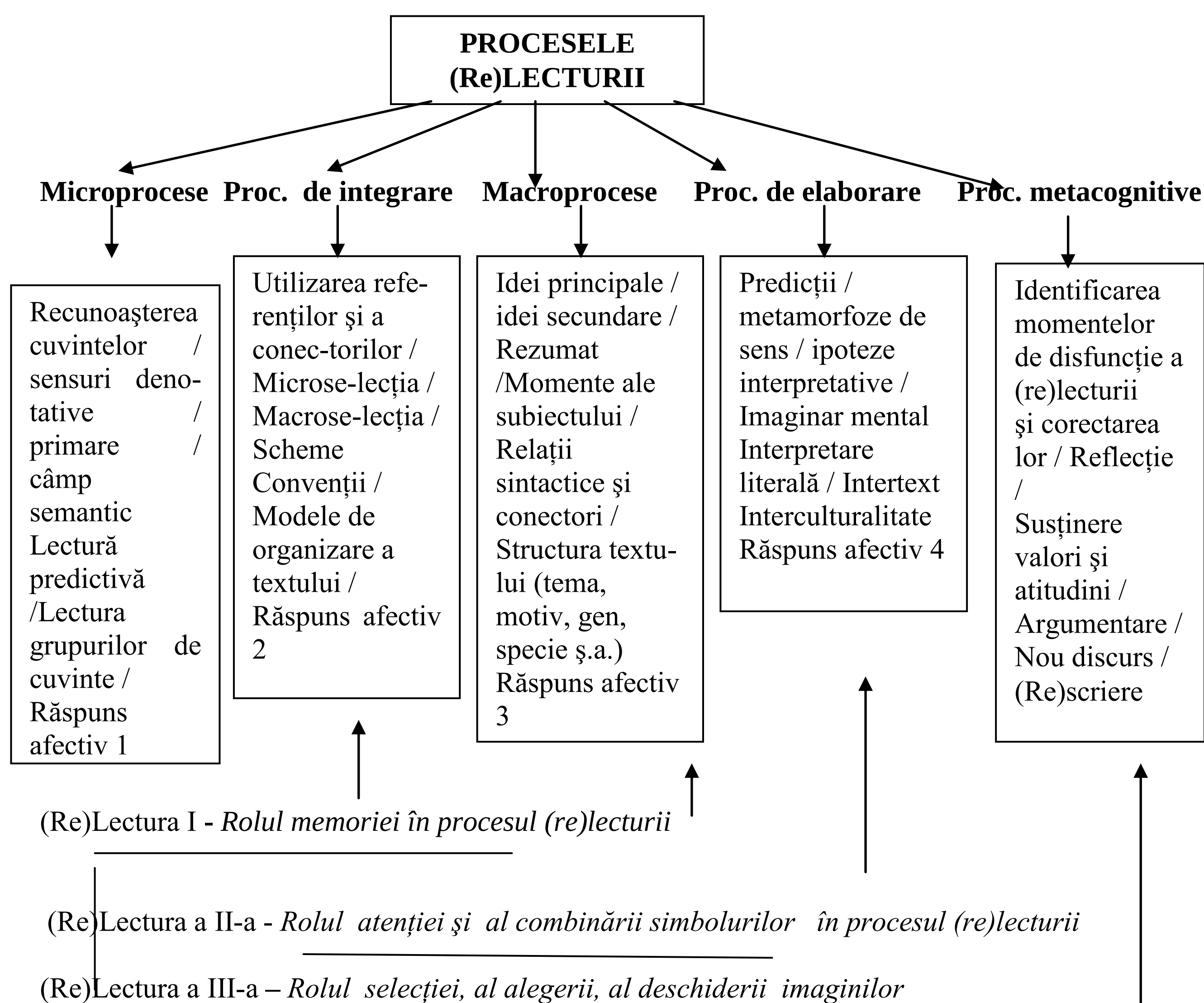
Am exemplificat cu această categorie pentru că atât creaţia artistică, cât şi discursul despre aceasta menţin în prim-plan chestiunea, rămasă crucială, a reprezentării, asupra treptelor ei insistând şi noi prin (re)lecturile propuse: de la cuvânt la icon sau o primă *imagine reprezentată* (1), apoi la simbolul dual şi *imaginea logică prelucrată* (2) constituindu-se într-o *imagine fotografică (3)* - limbajul, discursul devine *imagine holografică (4)* ca totalitate gândită*, un univers limitat,* însă rămas deschis prin crearea perspectivei (v. şi Anexa 29a şi 29b).

Lumea gândirii şi a ideilor individuale este strâns legată de văz şi aproape toţi termenii noştri care denotă gândirea, începând cu grecescul *theoria*, se bazează pe metafore vizuale, scria Fry (1972, p. 304), fapt pentru care în câmpul text / cititor / intertext integrăm şi aspecte ţinând de imagologie (fenomene mass-media, clip publicitar, reclamă, afiş, emisiuni TV şi / sau filme artistice şi documentare având legătură cu interpretarea

sensurilor legate de un context) şi cultura imaginii, prin simbioza dintre cuvânt-simbol-imagine (pentru detalii, v. 3.3.).

Pentru a descrie cum ne comportăm pe parcursul (re)lecturii spre a da sens (semantica textului) configurațiilor textuale (sintaxa textului) vom uza deci de o abordare "comprehensivă", de tip fenomenologic şi hermeneutic pe de o parte, dar şi de o abordare "interpretativă", de tip pragmatic pe de altă parte, mai cu seamă în (re)lectura a treia, interpretativă, pregătită însă pe parcursul celor două lecturi anterioare.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a fenomenului (re)lecturii ca fapt integrator (mimetic şi semiotic) vom încerca o diferențiere cât mai fină a etapelor unui proces de învățare a actului / procesului (re)lecturii. Urmându-ne principul constructivist şi nondirectivist precizate încă de când am purces la drum, procesele care evidențiază profilul cititorului şi actele de resemnificare ale (re)lecturii vor fi privilegiate din punctul nostru de vedere:



După cum se poate vedea, modelul (re)lecturii tinde să-şi construiască o hermeneutică (un model de interpretare) proprie, adică un sistem de reguli, principii şi concepte în virtutea cărora cititorul abordează textul, îl (re)valorizează, dându-i astfel mereu o (nouă, altă) (re)interpretare.

Modelul preconizat în acest context este unul interacţionist, presupunând în toate momentele *interacţiunea (inter)text(e) – context(e) – cititor(i)* pe linia Jauss - Ingarden – Iser, dar cu rectificări şi completări, unele sugerate de Umberto Eco sau alţi cercetători străini ai fenomenului lecturii care înţeleg comprehensiunea textului ca *model de situaţie* a ceea ce e descris sau relatat sau fac o sinteză a comprehensiunii lectorale ca *model mental*. Altele ţin de propriile noastre observaţii şi reflecţii asupra fenomenului receptării de text şi a discursului didactic având această finalitate (de exemplu, deplasarea atenţiei de la lectorul implicit sau lectorul model / ideal al lui R. Barthes spre lectorul real, empiric, introducerea conceptului de *lectură zero*, sau *sens zero* – v . matricile în scară gradată, hexada modelului integrat al (re)lecturii).

Deoarece sensul nu e unic determinabil, ci deschis, reformulabil în funcţie de subiect, deşi se înscrie de obicei în limitele unui *spaţiu de joc* (U. Eco) al unui *câmp semantic tensional* care poate fi aproximat, (re)lectura devine un proces complex, cu mai multe variabile dependente de o logică situaţională în care sunt implicaţi mai mulţi factori, ceea ce vom numi context de receptare, în care hermeneutica şi interacţiunea comunicativă evidenţiază dinamica internă şi externă a construirii sensului. Pe temeiul acestui "model semiotic pluri- / transdisciplinar", la care ne raportăm constant, soluţiile privind problema medierii didactice şi a formării comunităţii de (re)lectură devin comprehensive pornind de la ***teza că sensul se revelează întotdeauna ca întrebare***.

Fireşte, amplificarea de asemenea proporţii a orizontului interpretării şi lecturii, vine oarecum în contrast cu faptul că, în acelaşi timp, "tehnologia exegetică evoluează spre infinitul mic". Adevărul e că cele două tendinţe sunt complementare în modelul comunicativ-funcţional de (re)lectură propus: ceea ce pare supradimensionat într-o direcţie e atenuat de ceea ce pare subdimensionat (analiza infinitezimală de text) în cealaltă direcţie. Acest echilibru de fond se observă chiar şi în structura cărţii noastre, care insistă pe trasarea unui cadru teoretic general cât mai riguros, inter- şi transdisciplinar, dar şi pe probleme specifice de fenomenologia lecturii sau pe disecarea în amănunt a unor situaţii de lectură concrete (v. în acest sens, portofoliul de anexe de la sfârşitul lucrării: Anexele 14, 15, 16). Prin urmare, suntem convinşi că nu există o cheie universală, unică de interpretare. Textul însuşi dictează, până la urmă, metoda care i se potriveşte cel mai bine. Textul, iar în cazul de faţă, şi grupul, clasa de elevi, cu orizontul lor de aşteptare şi nivel de înţelegere. Nu întâmplător, câteva dintre punctele forte ale acestui model sunt schemele şi grilele de (re)lectură pe texte alese de la clasici la postmoderni, din I. Creangă, Mircea Eliade, M. Cărtărescu, Nichita Stănescu (v. Anexele 20, 22, 29, 30, 39).

3.2. (Re)lecturile ca niveluri de înţelegere şi sens

Teoriile textului şi teoriile receptării se "topesc" în acest model hibrid care are ca miză însăşi *întâlnirea* dintre obiect (planul 1) şi subiect (planul 2), întâlnire al cărei efect va fi trăirea sublimului, o stare de eliberare, de terapie, catharsis cu un cuvânt. *Modelul hexadic al situaţiei pedagogice* ne trimite la ideea receptării textului ca sistem deschis, dinamic în care cei şase poli interacţionează şi se autoreglează sub forma unui dublu raport, unul mimetic, celălalt semiotic prin care demarcăm două planuri:

1. referenţial, denotativ / mimetic (explicaţia şi comprehensiunea) în care discursul semnifică ceea ce înţelegem noi în calitate de cunoscători ai acestor semne - discursul profesorului / textul-discurs în semnificaţia lui literală – *intentio auctoris* (1990, Umberto Eco, p. 25); mimesisul, restaurarea semantică devine act interpretativ, desfătare de sine în

altul ghidată însă de *regulile de natură* (coduri şi convenţii) care permit integrarea selectivă a unor structuri de gândire şi de acţiune în propriile structuri;
2. pseudo- / transreferenţial / autoreferenţial / semiotic - interpretativ, conotativ, interactiv (comprehensiunea este dublată de interpretare) în care desemnarea şi semnificaţia devin un nou semn, un nou text - discursul receptorului / instruitului - *intentio lectoris* (1990, Umberto Eco, p. 25), *semiosisul, instaurarea semantică - reluarea informaţiei şi transformarea ei prin regulile de cultură* (care orientează luarea în considerare a situaţiei de comunicare, a intersubectivităţii şi a contextelor de ocurenţă).

Ipoteza / ipotezele unui proiect de educare a (re)lecturii şi, în acelaşi timp deprinderea filosofării, a gândirii liber-discursive – logic-interogativă şi argumentativ-critică - prin iniţiere în (re)lecturile / sensurile plurale ale operelor literare, în special, pun în evidenţă acest model redus, dialectic şi trialectic. Dacă *modelul pedagogic de (re)lectură devine polivalent prin reconstrucţia continuă a sensurilor,* aşa încât *prin (re)lecturi adolescenţii sunt puşi într-o triplă ipostază – de* lector / *receptor de mesaje,* critic / *interpret de mesaje şi* creator *(în funcţie de personalitatea lor), a*tunci *accesul la* sensul *operei / vieţii unui autor, dar şi al propriei vieţi este facilitat.*

Efectul pedagogic este dublu, pe de o parte în privinţa educării competenţei de (re)lectură *şi, pe de altă parte, în sensul* formării personalităţii elevilor *prin jocul interpretativ dialectic / trialectic dintre:*
1. explicarea fiinţării în lume fundate de text (sensul imanent al operei), în ipostaza de lector (prima lectură) devine interpretare de rang 1;
2. comprehensiunea / înţelegerea unui mod de a fi în lume – al receptorului - prin permanenta raportare (apropiere-distanţare) faţă de *text / autor / personaj / sine / lume* şi
3. interpretarea / critica în ipostaza de creator / critic (prin relecturi) astfel înţelegând şi noi prin *«receptare» - ceea ce subiectul reţine, potrivit personalităţii sale şi circumstanţelor.*

Aceasta presupune conştientizarea elevilor asupra caracterului plural, integrativ, al sensurilor operei literare, de la cele *simple*, constituind nivelul de suprafaţă al textului la sensurile de adâncime. Încă de la Dante care şi-a creat programatic, în acest sens, *Divina comedie* se pot identifica multiple niveluri de sens: de la *sensul literal / istoric* (în care există şi sensul *parabolic* şi cel *analogic),* la complexitatea *sensurilor configurale, spirituale sau mistice "care nu se dezvăluie decât iniţiatului"* (1999, Pânzaru, pp. 63 - 94). Aceste sensuri ascunse în spatele unor *unităţi de sens (modele, simboluri, arhetipuri)* sunt redate şi în tabelele din Anexele 34-36:

- *sensul alegoric*, care se referă la compararea sensurilor istorice, adică a evenimentelor înseşi;
- *sensul moral* sau tropologic, care arată treptele progresului spiritual al omului, printr-o analiză pragmatică;
- *sensul anagogic*, cel mai înalt şi mai tainic dintre sensurile mistice, sensul spiritual, însemnând "urcare, ridicare, înălţare", adică înţelegere a secretelor vieţii veşnice, ceea ce noi numim cu un joc de limbaj numit logogrif ***sens (c)osmotic.***

Viziunea pe care o propunem se situează integral sub semnul *dialogului* văzut astfel:

a. comunicare simetrică şi directă în conversaţia profesor-elev, elev-elev;
b. comunicare asimetrică, prezentă în relaţia pe care lectura / interpretarea şi redactarea de text o presupun, raport asimetric materializat ca:

- dialog elev(i)- (inter)text(e), dialog realizat în cadrul procesului de constituire a sensului prin cel puţin trei (re)lecturi;

- dialogul elev-cititor(i) virtual(i), dialog realizat în procesul de constituire a sensului prin redactare de text / eseu argumentativ / afiş publicitar / reclamă / prezentare de carte sau ceea ce noi numim *(re)lectura n*, un (nou) alt discurs semnificant.

Educarea *actului (re)lecturii,* inițierea şi formarea / autoformarea "elitelor" care să aibă acces la *sensul alegoric, moral, anagogic* devine astfel o terapie, o formă de a da sens "fenomenului accelerației istoriei", o formă de a da sens propriului destin. Psihologul C. Rogers a dedus premisele creativității din situația psihoterapeutică, deducție logică deoarece procesul terapeutic este un proces creativ prin excelență. Scopul fiecărui proces terapeutic este consolidarea eului, salvarea sa de «teroarea istoriei», înțeleasă ca o confruntare cu situații-limită, omul – la diverse vârste ale sale – față în față cu propriile limite: neputința, angoasa, boala, ura, moartea. A le conştientiza, a le înțelege şi sublima prin artă / literatură / scris înseamnă, totodată, vindecare, catharsis şi stimulare a creativității.

Ipoteza pe care vom încerca să o demonstrăm în cadrul acestui model este că tripartiția dintre sintactică, semantică şi pragmatică în domeniul discursului / textului are o slabă relevanță întrucât sensurile plurale ale operei scapă de sub incidența acestei distincții, caracterizându-se prin acea semioză particulară în care cele trei planuri semiotice se întrepătrund, iar *sincretismul funcțional şi relațional al semnelor constituie dominanta procesului interpretativ* (2000, Carmen Vlad, p. 86*)*. Comprehensiunea textului ca *model de situație* a ceea ce e descris sau relatat (mimesisul) sau sinteza comprehensiunii lectorale ca *model mental*, insistând pe procesele cititorului şi reacția subiectivă a lectorului în diverse contexte (semiosisul) se întâlnesc în modelul integrat de (re)lectură. Salturile şi deplasările dinspre logic şi semantic spre pragmatic există la fiecare limită a trecerii de la un nivel al discursivității la altul, de la un nivel de sens la unul ascendent într-o ordine a formativului şi a spiritualului, aceste salturi fiind rezultatul exercițiului competenței de (re)lectură, ale cărei produse sunt *jocurile de limbaj.*

Modelul ale căror elemente le-am (tot) descris pe parcursul acestei lucrări introduce o organizare clară şi convingătoare a ***proceselor simbolice*** implicate în actul semnificării din unghiul transformărilor sensului obiectiv prin acțiunea de interpretare sau inferență de sens care necesită o abordare socio-psiho-lingvistică a contextului (Tatiana Slama-Cazacu). Dinamica sensului obiectiv va genera în final suprapunerea şi adăugarea de semnificații multiple şi implică în receptarea şi construcția de sensuri luarea în considerare a două aspecte:

- *a raportului dintre* ***constant*** (contextul lingvistic, textul şi lungimea sa) şi ***variabil*** (contextul psihologic, situațional, pedagogic)cu privire la referent,
- *rolul stimulilor-cheie* (experiența, implicarea, reacția cititorului, răspunsurile acestuia).

Relația între cele trei (re)lecturi şi nivelurile de sens corespunzătoare precum şi metodele adecvate sunt vizibile în tabelele din Anexele 34-36:

(Re)Lectura I (plan ***sintactico****-semantico-pragmatic***,** axat pe sensul literal, alegoric şi parabolic şi contextul lingvistic, cognitiv care le anticipează pe toate celelalte:

- *lectura inocentă* - mod de a produce text din interiorul textului, ca lectură nemediată;
- *lectura predictivă* – mod de a produce text înaintea textului;
- *lectura explicativă / didactică* – mod de a produce text pentru text;

*(Re)Lectura a II-a (plan sintactico-****semantico****-pragmatic*, axat pe sensul literal, istoric, alegoric, contextul psihologic-existențial-ontologic):

- *lectura comprehensivă / fenomenologică / hermeneutică* - mod de a produce text despre text prin jocul de limbaj / jocul interpretării figurilor de limbaj (figuri *fonetice* -

aliterații, repetiții ş.a.; *semantice* – tropii: metaforă, personificare, comparație, hiperbolă, alegorie etc.; figuri *sintactice* - antiteza, paralelismul; *figuri de gândire* - parodia, ironia, pastişa ş.a.).

*(Re)Lectura a III-a (plan sintactico-semantico-**pragmatic*** axat pe sensurile ascunse – anagogic, mistic, în principal contextul social-(c)osmotic)

- *lectura critică* – mod de a produce text împotriva textului;
- *lectura interpretativă* – mod de a produce text în afara textului / între celelalte texte.

Două forme fundamentale de *contextualizare* (despărțite de variabila mediatoare referent - profesor) a textelor vor alterna pe parcursul (re)lecturilor propuse într-un du-te-vino continuu (le-am precizat la subcapitol 3.1.). Rațiunile pentru care folosim acest model sunt de a demonstra, pe de o parte că modelul intenționează să fie un dispozitiv euristic care ar urma să faciliteze recunoaşterea relațiilor multiple ale fiecărui element, iar pe de altă parte, ar urma să facă să avanseze *cercetarea naturii procesului de semnificare în semioza textuală, atrăgând atenția asupra interrelațiilor dintre anumite aspecte ale producerii sensului şi interpretare* (logica, semantica şi pragmatica discursului). *Polul medierii* pune în valoare idealul educațional pe care ni-l propunem ca *nivel ultim al performanței în competența de (re)lectură*: *dispensarea elevului-discipol de maestrul / profesor / mediator*.

Distincția dintre lectură şi relectură care pare atât de evidentă pe plan empiric şi pragmatic, este, pe plan teoretic, pe cât de inevitabilă, tot atât de imposibil de susținut. Strategia noastră constă în a recunoaşte această imposibilitate şi de a profita, în acelaşi timp, din punct de vedere didactic, de inevitabilitatea distincției, de necesitatea de a o reafirma – în pofida tuturor aporiilor - şi de intuițiile adesea paradoxale privind procesul (re)lecturii cărora le poate da ființă o astfel de reafirmare. Cert e că, orice act interpretativ, bun sau rău, inteligent sau obtuz, lămuritor sau opacizant, inocent sau sistematic, pre-structuralist sau post-structuralist, presupune (re)lectură, chiar dacă nu o ştie.

Aşadar, încărcătura termenilor lectură şi relectură e şi în cazul nostru - la fel ca în cazul lui Matei Călinescu (2003, p.13) - în primul rând temporală: primul desemnează parcurgerea unui text pentru prima oară, al doilea, parcurgerea unui text literar a doua sau a treia sau a n-a oară, deci repetarea lecturii şi schimbările de percepție pe care le aduce cu ea. În cazul nostru, încărcătura termenului *relectură* mai este şi structurală şi desemnează *un tip special de atenție* care poate fi exercitată chiar şi de la prima lectură de către un lector competent, avizat, deci format şi inițiat deja în sensurile plurale ale operei, atenție care poate fi absentă la o relectură sau re-lectură a unui lector inocent, un adolescent urmărind, de exemplu, doar firul aventurii, plăcerea de a fi transportat în lumea plină de peripeții a povestirii.

(Re)lectura este, deci, specifică lectorului competent: un proces cu o finalitate structurală, reflexivă, autoreflexivă; un mod al atenției care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor, *activarea nu numai a memoriei şi a imaginației* (un anumit profesionalism al lecturii), cât mai ales recursul la imaginea şi *conştiința de sine* prin (re)lectura propriei experiențe ca text.

3.2.1. Logica discursului / (re)lectura I - explicativă - interpretativă x1

În cadrul fenomenului cultural, (re)lectura descrie modalitățile de a citi şi interpreta un text literar sau un fapt real, dându-i un sens ce se situează dincolo de semnificația aparentă.

În acest fel, (re)lectura devine un sistem specific de abordare a textului, un sistem de interpretare orientat pe mai multe nivele conținute în operă. Regulile pe care le presupune

(re)lectura ***Logică*** sunt mai ales lingvistice, deoarece lingvistica încearcă să înţeleagă ambiguitatea limbajului literar, analizându-l şi decodificându-i semnificaţiile. Dintru început precizăm că şi această (re)lectură reprezintă un pas al interpretării, selecţia unor sensuri şi combinarea informaţiilor şi a relaţiilor sintactice dintre acestea fiind posibile de la această primă (re)lectură (v. Anexele 10, 11, 12, 13, 14).

Cum am mai spus, în lumina teoriei semiotice a lecturii, se poate afirma că destinul operei nu este dat de scriitor, ci de cititor. Umberto Eco studiază problema receptării textului în cartea sa *Lector in fabula*, unde stabileşte două categorii de cititori: cititorul ingenuu şi cititorul specializat (avizat). Exemple de cititori ingenui sunt Don Quijote, a cărui dramă se datorează faptului că el nu mai poate distinge planul realului de planul ficţiunii sau Emma Bovary, caracterizată de aceeaşi confuzie real / imaginar. Prin urmare, o (re)lectură eficientă pot efectua doar cititorii specializaţi, ce îşi pot modela viaţa după literatură, dar nu trăiesc literatura. Dacă pe cititorul comun (ingenuu) îl interesează doar naraţiunea, stratul aparent al operei, cititorul specializat este preocupat mai ales de semnificaţiile profunde ale textului. Astfel unele opere ale trecutului nu mai sunt citite din perspectiva epocii în care au fost create, ci recreate din punctul de vedere al prezentului. În acest fel, se poate spune că operele trecutului se (re)citesc din perspectiva codurilor de azi. De exemplu, Jan Kott în lucrarea sa *Shakespeare – contemporanul nostru*, încearcă să-l recitească pe Shakespeare din perspectiva actuală, opera sa căpătând astfel noi dimensiuni semnificative. În aceeaşi măsură, teoria lecturii studiază şi răspunsul pe care îl dă cititorul în procesul lecturii, acesta fiind aspectul care ne interesează pe noi cel mai mult.

(Re)Lectura întâi ca discurs logic solicită situaţii-problemă din viaţa reală, problematizare şi învăţare prin descoperire pe exemple relevante care ţin de introducerea suportului noţional (esenţializare, limbaj simplu şi clar, definiţii, explicaţii, demonstraţii devenite puncte de reper: mărturisiri ale autorului, corespondenţa, dialogurile, interviurile care trimit la geneză / *intentio operis*). În procesul (re)lecturii logice şi al (re)lecturilor în genere, un rol important îi revine *memoriei*; activitatea cerebrală are două funcţii: pe de o parte

- *codurile* sunt depozitate în *sistemul de referinţe* al cititorului şi, pe de altă parte,
- se asigură *fluxul comprehensiv* printr-o continuă selectare şi recodificare a materiei verbale.

Memoria de termen lung funcţionează ca un depozit în care sunt stocate informaţiile organizate ale codurilor şi cunoaşterii lumii, dar şi informaţiile reţinute în urma oricărei lecturi., prin urmare acesta este procesul cognitiv dominant mai ales pe parcursul (re)lecturii I, logic-explicative şi analitice. Durata retenţiei este de la câteva ore la întreaga viaţă. Memoria, ca facultate a conştiinţei umane, trebuie integrată în cadrul unităţii funcţionale a personalităţii umane, alături de inteligenţă şi limbaj. Jean Piaget observa, astfel, că: "memoria, în sensul restrâns al cuvântului, e un caz particular al cunoaşterii trecutului; ca atare, ea aparţine ansamblului mecanismelor cognitive interdependente, care pot fi calificate global drept inteligenţă".

După părerea unor specialişti (H. Piéron) memoria este implicată în orice activitate psihică (percepţie, asociaţie de idei, raţionament, invenţie). *Memoria semantică*, cea care operează în procesul (re)lecturii, cuprinde ansamblul de structuri verbale (cuvinte, forme gramaticale) şi de structuri nonverbale (reprezentări de obiecte, evenimente etc.) reţinute şi care pot fi actualizate. Conţinutul *memoriei semantice* este identic, în general pentru aceeaşi comunitate lingvistică, diferenţele într-un *câmp semantic* constituindu-se datorită experienţelor personale şi a particularităţilor indivizilor. Medierea educaţională şi interculturală în cadrul comunităţii de (re)lectură se va realiza prin implicarea paratextului

(titlul şi conexiuni cu acesta), a metatextului (moto, citate) prin metoda creativă, conexionistă a brain-stormingului (v. *matrici şi reţele semantice*, Anexele 9- 13, 29b, 30, 40, 46, 47).

Selectarea şi recodificarea informaţiei este un proces combinat, la intersecţia dintre micro- şi macroprocesele (re)lecturii (microselecţie şi macroselecţie) finalizat cu rezumarea, căreia din păcate nu i se acordă o foarte mare importanţă în şcoală şi constituie cel mai important aspect al (re)lecturii (redactării textelor informative, aşa-zis non-literare sau referenţiale. De aceea vom insista asupra acestui moment prin descrierea unor elemente de metodă, de orientare şi "calcul" în exprimarea ***jocurilor de rezumare***, în relaţiile dintre *fragmente / idei simple şi / sau dezvoltate şi sensul global* integrat în rezumat.

Selectarea şi recodificarea au loc în parte involuntar, în parte în mod deliberat, căci, în general, cititorii cu o anumită experienţă pot să-şi dirijeze, până la un punct, procesul de filtrare a informaţiilor, hotărând ce anume vor memora. De obicei, în procesul lecturii sunt reţinute spontan relaţiile de condiţionare dintre propoziţii şi fraze (cauzalitate, temporalitate, convenţie), numele personajelor etc. În funcţie de gen, de obiectivul urmărit şi de abilitatea cititorului, pot fi consemnate şi unele detalii care ţin de *mecanismul de formare a textului* (un critic poate reţine elemente de prozodie, paralelisme, contraste etc.). *Recodificarea* presupune integrarea semnificaţiilor parţiale într-*un sens global*, ea fiind un fel de traducere, care transpune sensul la un nivel mai abstract, prin eliminarea detaliilor nonpertinente, redundante şi contragerea informaţiilor utile. Unii cercetători (Kinteel şi Van Dijk) au enunţat regulile ce permit recodificarea (adică transformarea microstructurilor în macrostructuri. Aceste reguli se bazează pe două principii:

1. *principiul implicării*, conform căruia orice microstructură este implicată în macrostructurile din care provine (ideile simple în ideile dezvoltate, ideile dezvoltate în rezumat, v. Anexa 14);

2. *principiul pertinenţei*, conform căruia nici o propoziţie nu trebuie eliminată dacă reprezintă o condiţie interpretativă pentru propoziţiile subsecvente (şi aici este deja o problemă de competenţă, de intuiţie a elementului de detaliu semnificativ, cum sunt *nuanţele plânsului* din textul *Poveste*, de I. Creangă, de exemplu, *nuanţele crimă - moarte - jertfă*, în cazul *Monastirii Argeşului*, v. Anexele 9, 10, 14, 20).

Regulile ce au la bază aceste principii sunt:

a. ***Microselecţia / comprimarea textului.*** În conformitate cu această regulă, o propoziţie care nu constituie o condiţie directă sau indirectă de interpretare a propoziţiei următoare poate fi suprimată (de exemplu *plânsul* este o cauză a plecării bărbatului, deci nu putea lipsi din informaţia selectată; la fel, plecarea este un efect direct, care la rândul ei, va determina următorul moment al acţiunii, *drumul*, acesta va determina *întâlnirile*, cifra *patru* – cei patru bărbaţi – poate anticipa valoarea simbolică a cesteia, idee care se leagă de desăvârşirea unei acţiuni, de o totalitate în funcţiune, trimiţând la braţele unei *cruci*, imagine a destinului ş.a.).

b. **Generalizarea**, prin care mai multe propoziţii pot fi înlocuite printr-o singură propoziţie ce se dovedeşte a fi cel mai mic ansamblu supraordonat (*întâlnirea cu cei patru bărbaţi* de exemplu, este o idee simplă care suprimă pagini de text, dar şi ***deschide*** interpretarea, la fel ca în cazul rezumării *Arhitectului* de M. Cărtărescu: *Fiind obsedat de* ***sunetul*** *claxonului şi* ***nemulţumit*** *de lipsa detaliilor cu privire la claxoane. Însă se* ***entuziasmează*** *deodată aflând că există claxoane muzicale* (v. Anexa 39).

c. **Construcţia,** prin care o serie de propoziţii care enumeră diverse aspecte ale unei desfăşurări evenimenţiale poate fi înlocuită printr-o propoziţie ce trimite în mod global la aceste evenimente (sau un set de informaţii parţiale este integrat într-o unitate de

informaţii de ordin totalizator). Aplicarea acestor reguli supune *renunţarea la descrieri faptice* şi la *acţiuni secundare* (informaţii cu privire la loc, timp, circumstanţe şi persoane ce nu condiţionează acţiunea), *renunţarea la dialoguri* etc. (De exemplu, *toţi bărbaţii întâlniţi aveau fiecare problema lor // aveau o dilemă // nu găseau o soluţie practică problemelor pe care le aveau* ş.a.), ceea ce, din nou, este prinderea sensului global al textului care deschide interpretarea spre ***negocierea de conflicte*** / ***soluţii*** şi ***sensurile*** lor.

Evident, acest *proces al abstractizării* în cadrul (re)lecturii se bazează şi pe libera iniţiativă a cititorilor şi se desfăşoară la *niveluri diferite de generalizare* (*rezumat larg* sau *concis* etc.). De fapt, macrostructurile sunt *construcţii elaborate de cititori* care pleacă de la informaţiile textului, dar *se configurează în funcţie de scopurile urmărite de (re)lectură şi de aptitudinile interpretative ale cititorilor*. De altfel***, priceperea de a reţine esenţialul*** dintr-un text devine o necesitate vitală în epoca modernă, în care cantitatea de informaţii e foarte mare. Arta de a rezuma presupune *cultivarea spiritului de observaţie, a gândirii logice şi a enunţării lapidare,* însuşiri ce presupun experienţă şi exerciţiu pentru care recomandăm anexele 9, 10, 12, 13, 14. Folosirea ca fişe de lucru a acestor anexe - *Modelele de organizare şi structurare a textelor,* prin trecerea de la *rezumate fără raporturi şi conectori // rezumate cu raporturi şi conectori,* prin completarea unor tabele lacunare - *tabele contrastive privind relaţia idei simple // idei dezvoltate // rezumat,* ori *tabele contrastive cu variante de rezumate,* prin *trecerea de la rezumate mai lungi la rezumate mai scurte* şi alte *jocuri de rezumare* va contribui, în timp, la formarea acestei deprinderi esenţiale de (re)lectură care fixează comprehensiunea şi pregăteşte interpretarea prin centrarea pe cuvinte-cheie ce vor deveni simboluri-imagini şi se vor cristaliza în câmpuri semantice.

Memoria pe termen lung este aici procesul care funcţionează plenar, ca un *depozit de conservare a cunoştinţelor,* împrospătat mereu prin noi achiziţii, dar şi epurat de o parte a conţinutului său. Mecanismul de funcţionare a acestui tip de memorie se bazează pe fixarea durabilă a unor informaţii considerate importante şi eliminarea altora socotite neesenţiale. În linii mari, menţinerea informaţiilor memorate este influenţată de trei factori:

a. ***Participarea emotivă*** are un rol important, căci orice cititor reţine mai multă vreme acele fapte sau evenimente la care a fost martor şi dimpotrivă uită acele fapte care nu îl interesează.

În acest sens, pentru *activarea memoriei asociative* sunt *reţele şi câmpurile semantice* ca nişte **coduri** (R. Barthes) care evocă de la conexiuni foarte îndepărtate, la cele apropiate, de la cele care au legătură cu titlul // tema până la cele care par a veni din îndepărtata şi / sau inexistenta experienţă inidviduală şi // sau colectivă, dovedind că "realismul este, în esenţă, profund mitic" (v. Anexele 9, 10, 11, 12, 15, 16, 40, 45, 46 - matricile semantice în reţea pentru cuvinte precum *lumina*, *mărţişor*, *schimbarea*, *ţigăncile* ş.a.). În cele din urmă, *ideea de oralitate* (matricile se construiesc prin trecerea gradată de la interacţiunea comunicativă în perechi, la grupuri de 5-6 elevi, după care se face sinteza globală, frontală, în comunitatea de (re)lectură prin *brainstorming*) este ceea ce conferă un caracter inteligibil şi un loc aparte oricărei activităţi de judecată critică. Indiferent că îşi propune să dezvolte *contrastul dintre datul, văzutul redus al realităţii fizice* înconjurătoare şi *constructul* specific, ca în cazul interpretării şi al criticii, recititorii, adolescenţii înţeleg faptul că realitatea şi realitatea experienţei umane sunt conectate, că nu poate fi trasată cu precizie frontiera dintre ceea ce depinde de acţiunea interpretativă şi ceea ce este independent de aceasta, căci tocmai această frontieră se modifică odată cu fiecare nouă realizare obţinută de înţelegere. Prin urmare, realitatea, construcţia de sensuri este, în esenţă, profund

semiotică, şi înalţă peste actul mimetic chiar experienţa personală şi / sau "furată" de la celălalt, devenit în interacţiunea comunicativă altul (autorul, personajul, colegul).

b. ***Repartiţia*** se concretizează prin *revenirea asupra unor cuvinte, idei, prepoziţii, raporturi şi conectori prin care se accentuează păstrarea lor în memorie.*

Astfel, semnificaţiile cuvintelor ce aparţin vocabularului de bază nu sunt uitate, pentru că sunt utilizate foarte frecvent, spre deosebire de unii termeni rari, arhaici sau argotici (sunt *marcaţi* fie cu altfel de caracter, fie cu culori diferite - cum recomandăm pentru modelele elevilor şi / sau ale studenţilor, viitori dascăli şi formatori ai actului (re)lecturii).

Structurarea. Orice cititor avizat reţine mai uşor o suită coerentă, structurată de cuvinte şi propoziţii legate între ele, decât acelaşi curs şi propoziţie fără legătură unele cu altele.

Un text ce poate fi decupat în macrostructuri bine constituite este memorat mult mai repede şi mai durabil decât un text învăţat mecanic. Reamintirea, reprezentarea unui text citit în memorie depinde de data lecturii (cu cât lectura este mai proaspătă, cu atât imaginea reţinută este mai bogată, mai exactă), dar şi de calitatea efortului cognitiv, ca atare fiind foarte necesară re-lectura fragmentelor, sesizarea acelor cuvinte care *fac cu ochiul* ori te îndeamnă la complicitatea cu ele.

De exemplu, în clasicul fragment *La scăldat* din *Amintiri din copilărie* de I. Creangă mama îi *cere* (nu neutrul *spune*, *zice,* dar nici imperativul îl obligă, îi impune ş.a.), iar Nică zice "bine", ceea ce în plan ilocuţionar înseamnă o falsă "promisiune" care nu va fi ţinută, pentru că aluzia la ceea ce se petrecea *în sinea mea* …(cum spune Nică, inclusiv punctele de suspensie) fac parte din perlocuţionarul care va fi implicat în interpretare. De aici, din nou, *sensul global* ne poate trimite la un conflict şi la rezolvarea ori negocierea unui conflict între mamă - fiu // fiică // generaţii; conflict vorbă – faptă; eu – noneu // sine, conflict sens unic // multiple sensuri.

În condiţii normale de lectură**,** *reprezentarea în memorie a unui text nu este niciodată o replică fidelă a imaginii textului.* Reprezentarea în memorie (amintirea) se constituie într-un text nedeterminat de structurile textului citit, dar satisface, în mai mică sau mai mare măsură, şi condiţiile pragmatice ale contextului receptor.

Există două *tipuri de reprezentare în memorie* a unui text:

- *reproducerea* - se caracterizează prin fidelitate şi constă în „restituirea relativ asemănătoare a structurilor de suprafaţă, ceea ce e cu atât mai posibil cu cât textul este mai scurt, mai bine organizat şi mai repetat" (P. Cornea).
- *reconstituirea* - produsă de cititor atunci când nu regăseşte imediat o informaţie memorată şi încearcă să o reconstituie, bazându-se pe text, dar şi pe context. În operaţia de reconstituire cititorul porneşte de la macrostructuri, căutând să ajungă la microstructurile textului, efectuând astfel o specificare, o particularizare a acestuia care va fi un punct de plecare în interpretare.

Pe de altă parte, în *procesul preluării sensului unui text* există adesea o serie de fraze care prezintă, din perspectiva semantică, diferite discontinuităţi. Aceste discontinuităţi constau în *suprimarea momentelor de tranziţie* (eliminarea etapelor unui proces), unele *ruperi de ritm* (treceri bruşte de la o formă de exprimare la alta), unele *omisiuni de informaţii*, *desfăşurarea paralelă a unor linii ale acţiunilor* etc. Aceste determinări ale acţiunilor provin, mai întâi, din chiar natura comunicării verbale, pe de altă parte, din aplicarea unor strategii estetice. Trebuie precizat că *în orice comunicare potenţialul semantic este actualizat în mod selectiv*, (re)*cititorul eliminând elementele banale şi scoţând în evidenţă acele pasaje sau sensuri cu adevărat importante.* Imaginile verbale ale textului au aşadar un anumit schematism, o structură oarecum fixă, însă, transpuse, prin intermediul lecturii, în imagini mentale, ele devin indefinite, neavând contururi rigide. Densitatea

semantică a acestor imagini nu poate fi captată de nici o reprezentare imediată; de altfel, ceea ce nu este exprimat în operele literare, *nedeterminările*, *golurile semantice*, constituie întocmai esenţa estetică a textului literar, aceste goluri semantice fiind *umplute de cititori prin intermediul imaginarului care nu este decât un proces de inferenţă prin a o lua pe drumul deschis de text,* astfel încât, o dată cu ceea ce este spus în chip explicit, cititorul actualizează şi ceea ce este implicit, sugerat abia, sub forma unui spaţiu semantic vid (implicaturile, ilocuţionarul).

Astfel, în jurul nucleului de sens al unui text, cititorul percepe şi haloul conotaţiilor acelui text. Concretizarea semantică ce se produce prin relectură este cea *care „dă viaţă" schematismului textului, îl îmbogăţeşte cu resursele imaginative ale cititorului, resurse declanşate şi activate mereu de denotaţiile şi, mai ales, conotaţiile conţinute de un ansamblu textual*. Prin această *„investire imaginativă", textul, ca ansamblu de grafice, se transformă într-o structură mentală complexă şi fecundă.* (Paul Cornea)

Schemele, convenţiile, modelele de organizare, ca particularitate structurală a oricărui text (v. Anexele 9 -18) au anumite consecinţe în planul (re)lecturii:

*a. În comunicarea orală şi scriptică sunt percepute doar anumite laturi sau însuşiri ale obiectelor, persoanelor, evenimentelor şi anume acelea care prezintă relevanţă în contextul discursiv (*casa, drumul, amurgul*, modalitatea* ca lumina zilei *de ex.,* cifra şapte *şi altele - v. mai jos tabelele) şi se constituie în informaţii prea evidente sau redundante pentru cititorii obişnuiţi.*

b. Imaginile mentale prin care cititorul specifică un obiect sau eveniment sunt, în mod indiscutabil, generale. Ele nu individualizează niciodată pe deplin acel obiect sau eveniment, constituindu-se mai curând ca *forţe de iradiere semantică*, *declanşate de indicaţiile textului*.

c. Toate textele, şi mai ales, cele literare (unde focalizării selective i se adaugă o serie de *strategii aluzive, sugestive, cu scop estetic*) conţin anumite spaţii de nedeterminare (blancul, golul – W. Iser) care au funcţia de a stimula activităţile cognitive ale scriitorului.

La numărul figurilor de stil, nedeterminarea se produce printr-o serie de procedee ale economiei verbale precum: *litota* (atenuarea expresiei unei idei, pentru a sugera mai mult decât enunţă); *reticenţa* (întreruperea unei fapte pentru a se sugera ceea ce s-a eliminat şi mai mult decât atât); *elipsa* (suprimarea unui cuvânt sau a unei propoziţii care pot fi deduse din context); *anacolutul* (întreruperea continuităţii sunt prin suprimarea unui element al unei construcţii corelative); *disjuncţia* (eliminarea conjuncţiilor copulative) etc.

Scriitorii postmoderni (v. *Arhitectul*, de Mircea Cărtărescu, capitolul următor) au înţeles însă că schematismul nu se limitează doar la fenomenele de reducţie discursivă şi au exploatat toate dimensiunile textului literar. În acest fel, nedeterminarea, ca însuşire esenţială a textului literar, a devenit o modalitate importantă de dezvoltare şi stimulare a fanteziei cititorului (v. Anexe 39, 40).

Tipurile de întrebări explicative vor fi atât extratextuale, cât şi intratextuale şi intertextuale (v. Anexa 15, 16) pregătind comprehensiunea prin "rama" în care integrează textul şi autorul, încadrare necesară pentru a lega textul de referent / realitatea de la care se revendică şi la care se întoarce (arhigenul sau arhitextul). Meta- şi paratextualitatea (relaţia cu titlul, volumul) se va folosi prin brain-storming, cu predilecţie pentru construirea unor reţele interpretative (pre)textuale: *jocuri de limbaj figurative* precum *matrici semantice în constelaţie, matrici semantice în serie, câmpuri semantice în reţea, modele grafice* de organizare a textului, *tabele* contrastive (v. Anexe 9 – 17) care evocă şi cheamă prin memorie asociativă sensuri plurale, dialectice, cumulate prin muncă în perechi - muncă în grup.

3.2.2. Semantica discursului / (re)lectura a II-a –-hermeneutică - interpretativă X 2

Hermeneutica este un sistem de principii prin care (re)cititorul vine în întâmpinarea textului cu *un cod pregătit pentru a descifra* şi pentru a face inteligibil ceea ce este neînțeles.

Primul *principiu* al hermeneuticii este acela al *importanței sistemului de referințe* cu care cititorul vine în întâmpinarea (re)lecturii operei literare. *Sistemul de referințe depinde de calitatea judecății noastre de valoare.* Sistemul de referințe al cititorului depinde de cărțile citite anterior, de nivelul intelectual al cititorului, orizontul său filosofic, ideologic, moral, spiritual, cultural, conduita sa socială şi profesională, experiența de viață şi afectivă, biografia. Fiecare serie umană de cititori are o perspectivă retrospectivă, căci reține aceeaşi operă cu o altă expresie, ca un alt mod de înțelegere.

Criticul şi teoreticianul Hans Robert Jauss s-a ocupat de examinarea categoriilor şi a noțiunilor legate de actul comunicării, dar şi de comportarea cititorului în procesul lecturii. După Jauss, lectura "trebuie concepută ca o relație între doi protagonişti, un om care arată şi un altul care vede". Sistemul codificat al limbajului literar este de fapt un act prin care se pot descifra şi decodifica semnificațiile operei literare, refăcându-se astfel seriile de reprezentări ce îi sunt proprii acesteia.

În procesul (re)lecturii aşa cum îl percepem noi, textul pe care îl "cercetăm" şi pe care prin (re)lectura noastră îl realizăm există în cadrul unei largi relații cu alte texte, există într-o arie a intertextualității. Textul literar există în acest fel în cadrul unei vaste legături de multiple texte care se intersectează, interferează, creând un câmp semantic specific, ceea ce este intertextul *(o accepțiune a acestuia, ea mai largă).*

Un astfel de spațiu al *intertextualității* îl reprezintă romanul lui Cervantes *Don Quijote*. În textul acestui roman există o multitudine de alte texte care se intersectează, se contopesc pentru a întregi şi a amplifica mesajul operei lui Cervantes. În *Don Quijote* întâlnim astfel, alături de reflecțiile proprii ale scriitorului, reminescențe şi trimiteri la Platon, la filosofia medievală, la romanele cavalereşti. Prin urmare, intertextualitatea trebuie concepută din perspectiva a doi factori:

- din perspectiva *creatorului*, a rețelei de cărți / lecturi pe care acesta le implică în procesul creației,
- dar şi din perspectiva *cititorului*, a celui care recreează opera prin (re)lecturarea sa practică.

Din punctul nostru de vedere, ideea intertextualității are o importanță deosebită nu numai pentru (re)lectură, ci şi pentru clădirea atitudinii intercultural-empatice, oferindu-ne posibilitatea să înțelegem mai bine straturile unei opere literare atât din *perspectiva* ***diferențelor // asemănărilor*** *dintre universul (re)creatorilor*, cât şi din *perspectiva asemănărilor // deosebirilor dintre cititori,* cei care vor recrea textul. În literatura postmodernă apare un tip specific de *intertextualitate*, caracterizat printr-un *proces de oglindire a operei în propriile sale structuri*, apar astfel, cărți construite pe motivul *operei în operă* şi *principiul lumilor în lumi* care constituie însuşi procesul creației. În acest fel, scriitorul devine conştient el însuşi de propria sa creație, asumându-şi cu fervoare condiția propriei opere, acest principiu trecând la nivelul jocurilor interpretative în *jocurile de- şi recontextualizărilor,* fiecare context fiind o nouă lume posibilă.

Comprehensiunea textului, procesul dominant în (re)lecturile I şi a II-a, înseamnă înțelegerea coerentă şi substanțială a *sensului literal* al textului care conține trimiteri la sensul alegoric şi la cel parabolic, această înțelegere nefiind posibilă fără *microprocesele şi*

procesele de integrare pe care se bazează (re)lectura I, încât se vorbeşte tot mai mult de *semantactica* (C. Vlad) textului. Dar deja am prefigurat ideea că (re)lectura a II-a este doar o mediatoare între logica şi pragmatica discursului / textului (v. mai sus schema *Procesele (re)lecturii*) prin relația dintre procesele (re)lecturii şi cele trei (re)lecturi).

(Re)lectura a II-a se bazează pe (*re)cunoaşterea modelelor de structurare a textelor şi corelarea lor cu informația explicitată* în structura de suprafață (idei principale, idei secundare, rezumare) prin acel *grad zero* al sensului (v. *a plânge*, respectiv *moartea* în matricile semantice în scară gradată, Anexe 9, 10) în vecinătatea căruia trebuie să se situeze orice interpretare. Întrebările dominante în această etapă care presupune intrarea în lumea textului şi identificarea cu aceasta vor fi întrebări intratextuale, închise față de etapa interpretării în care întrebările sunt intertextuale şi transtextuale, deschise (v. Anexa 15).

De exemplu, în *Legenda Vrâncioaiei* se vor putea pune următoarele *întrebări intratextuale* sau *comprehensive* (*închise* – cu un singur răspuns găsit în text) // *transtextuale* sau *interpretative* (*deschise* – de tipul da şi / sau nu sau cu mai multe variante de răspuns), care vor putea fi extrapolate şi la alte texte. Este important de subliniat că fără o foarte bună comprehensiune nu există posibilitatea unei interpretări, dat fiind faptul că interpretarea înseamnă a reciti textul din perspectiva finalului, a reveni la început cu o perspectivă globală asupra lui, fapt care se poate observa şi din tabelul contrastiv de mai jos. Aspectul pe care am intenționat să-l punem în evidență cu deosebire este faptul că dacă nu se cunoaşte răspunsul la întrebarea explicativ-comprehensivă, nu se poate înainta spre interpretare, *pe drumul deschis de text* pentru că interpretarea transformă simplul *semn* transparent în *simboluri şi imagini* (v. Anexa 27).

Aşa cum ne amintesc de întâmplări din propria noastră viață, o operă literară se poate corela cu altele pe aceeaşi temă. Elevii înțeleg mai mult din ceea ce citesc dacă şi-au cultivat capacitatea de a sesiza **intertextualitatea**, capacitatea de a se gândi la mai multe texte / culturi simultan în timp ce explorează o anumită problemă / temă literară, ceea ce este axul (re)lecturii a III-a, cum vom încerca să arătăm mai jos.

Funcționarea diferitelor ***tipuri de nedeterminare*** poate fi observată la toate nivelele textului literar. La *nivelul frastic* nedeterminarea se manifestă sub diverse ***jocuri de limbaj*:** forme ale insinuării (listă, reticență), elipsa (anacolut etc.) şi sub forma agramaticalităților lexematice (inclusiv erorile de tipar).

La nivel interfrastic, nedeterminările se concretizează în: eliminarea tranziției, rupturile de continuitate şi ritm, colajul unor fragmente eterogene, blancurile textuale, efectele de disimulare discursivă etc. *La nivelul transfrastic*, nedeterminările se referă la construirea intrigii, a personajelor, a spațiului extraliterar, la determinarea sensului global etc. Pe măsură ce avansează în (re)lectură, rezolvând anumite nedeterminări şi construind sensul textului, cititorul produce reprezentări tot mai articulate, care, în cazul operelor literare, iau aspectul unor lumi fictive, al unor universuri literare coerente, imaginare, omogene.

Procesul de comprehensiune a textului literar atinge punctul culminant în *imaginea mentală,* care este, în viziunea lui Roman Ingarden, „întregul sub a cărui înfățişare apare opera cu împlinirile şi mutilările săvârşite de cititor în cursul lecturii". Procesul în urma căruia se formează imaginea mentală este numit de Roman Ingarden **concretizare**, iar de Paul Cornea **învestire imaginativă**. Paul Cornea defineşte învestirea imaginară ca o „convertire în concepte şi reprezentări, atât a materialului verbal, cât şi a informației non-verbalizate (fără suport material) pe care textul o implică sau pare a o implica în contextul dat."

Roman Ingarden porneşte de la afirmaţia lui Edmund Husserl, conform căreia opera *literară este un „produs intenţional" care se transformă prin obiectivizare într-un corelat similar actului de conştiinţă care l-a generat.* Pentru a înlătura schematismul textului şi pentru a suplini nedeterminările acestuia, cititorul are nevoie de o **„trăire estetică."** Această trăire este provocată de percepţia, pe de o parte, a ceea ce Ingarden numeşte „calităţi estetice" (sunete şi culori), calităţilor formale constructive şi a calităţilor metafizice, acele calităţi „care apar în fazele culminante ale operei literare, iar adeseori îmbrăţişează asemeni unui mecanism final şi subordonat – întreaga operă" (Ingarden).În viziunea acestui estetician; *trăirea specific estetică declanşează o emoţie originară, un fel de identificare inalezabilă, care determină modul în care trebuie să fie reconstituite nedeterminările operei de artă.* Pe de altă parte, în viziunea lui Wolfgang Iser**,** contribuţia esenţială a cititorului în procesul lecturii se situează pe două planuri: al ***elaborării subiectului*** şi al ***construirii sensului global*** care deschide spre interpretare (v. Anexa 14, 40). În acest fel, deoarece fiecare cititor interpretează schematismul operei în modul său propriu, în conformitate cu personalitatea şi competenţa sa, există tot atâtea concretizări ale textului literar câţi cititori există, însă în limitele drumului gândirii deschis de text, cum am mai spus-o şi vom argumenta.

Rolul nedeterminărilor este cu totul altul în textele literare faţă de textele ştiinţifice. În textele literare nedeterminările, vidurile au rolul unor „inductori semantici" a căror finalitate este aceea de a declanşa *fluxuri asociative* (reţele şi câmpuri semantice, v. Anexele 9, 14, 45, 46, 47). Încercarea de a determina, de a soluţiona cu un "unic sens" nedeterminările din operele literare devine, de aceea, inutilă şi neproductivă, aceste nedeterminări constituind chiar esenţa operei, chiar miezul interpretării ori al semiozei infinite.

3.2.3. Pragmatica discursului / (re)lectura a III-a / critică - interpretativă X 3

În *Studii de tipologie a culturii*, Iuri Lotman propune o definiţie a culturii conform căreia *cultura ar fi un sistem de semne organizat într-un mod determinat.* Cultura se elaborează, se realizează la un nivel superior al intelectualităţii, în acel loc privilegiat al întâlnirii cărţilor. Lotman observă, pe de altă parte, că din moment ce "cultura este un veritabil templu de semne, cultura poate fi tratată şi cercetată ca un limbaj." În acest fel, dacă putem considera cultura în ansamblul ei ca pe un limbaj, înseamnă că putem reprezenta cultura ca pe un text în care sunt asimilate şi însumate valorile fundamentale ale gândirii, ceea ce anticipam şi pe parcursul primelor două capitole ale prezentei lucrări. Dacă pentru conştiinţa contemporană istoria ca sumă a evenimentelor reale se reflectă în totalitatea unui număr mare de texte, atunci textul nu este altceva decât expresia, într-un anumit limbaj, a vieţii. Deoarece lumea este text, înseamnă că fiecare text analizat este corespondentul scris al lumii.

Într-o anumită măsură, lumea există codificată în sistemul de semne ale literaturii, dar nu este doar un fragment de realitate, este, dimpotrivă, totalitate. Iuri Lotman atrage atenţia, în lucrarea sa *Lecţii de poetică structurală* asupra relaţiilor complexe şi directe ce se stabilesc între mesajul operei şi structura acesteia. Astfel, cercetând structurile literare din perspectiva semiotică, Lotman a observat că natura, proprietăţile şi calităţile discursului literar sunt direct proporţionale cu complexitatea informaţiei transmise, căci, în opinia sa, o informaţie complexă presupune o structură literară complexă.

În lucrarea *Producerea textului*, Michael Riffaterre îşi exprimă punctul de vedere în privinţa analizei textului literar, propunând şi un model distinct al teoriei lecturii.

Teoreticianul american consideră că opera literară este rezultatul unei comunicări specifice. În acest fel, orice operă literară este un text, un mesaj care se adresează unui cititor (receptor) capabil să decodifice semnul operei.

Factorii comunicării literare sunt autorul, *mesajul*, decodificatorul (cititorul), *limba* (codul) şi *contextul*, privit ca o realitate preexistentă, concretă. Riffaterre observă astfel, că "textul nu reprezintă o operă literară dacă nu se impune cititorului, dacă nu produce în mod necesar o reacţie, dacă nu controlează într-o anumită măsură comportamentul celui care descifrează textul. Răspunsul dat de cititor textului este singura relaţie de cauzalitate care poate determina o explicaţie reală a faptului literar".

Cu alte cuvinte, pentru Riffaterre *reacţia cititorului la text este singurul fapt esenţial pentru adevărata valorizare a operei,* pentru elaborarea unei interpretări adecvate a textului literar. Foarte importantă este relaţia dintre diferitele coduri ale cititorilor în funcţie de evoluţia cronologică a lor. Lectura primelor generaţii ce întâmpină o operă literară este o lectură mai simplă pentru că ea operează direct în relaţie cu textul şi coincide în mare măsură cu codul emiţătorului. Codul lecturilor ulterioare, în schimb, se întrepătrunde succesiv cu experienţa literară ce se acumulează.

"Opera literară, observa Riffaterre, trebuie să fie examinată de acest cod întotdeauna schimbător, mobil al cititorului. Dar, pe de altă parte, lectura trebuie să ţină seama de felul în care contextul acţionează asupra celui care procedează la lectura textului". Acest *control al interpretării prin medierea educaţională* este ceea ce socotim a fi cel mai important element al modelului de (re)lectură, iar *interpretarea* cel mai important moment al procesului construcţiei de sensuri plurale, prezentă la nivelul fiecărei (re)lecturi, mai cu seamă la un lector competent cum este acela pe care dorim să-l formăm.

Investigaţiile filosofice ale lui Wittgenstein - care afirma că *marginile lumii mele sunt marginile limbii mele* - subliniază o relaţie mult mai complexă între limbaj, sens şi locutori: cu toate că sensul cuvintelor individuale se schimbă, propoziţiile şi frazele pot fi înţelese pentru că limba este comunicată într-un context - conturat între nişte margini sau limite -, context care nu este altceva decât un complex de semne, mai ales indici şi iconi. Wittgenstein aseamănă limbajul unui joc ca şahul, cu reguli larg cunoscute, permiţând însă combinaţii individuale şi ca urmare, înţelegerea originală a semnificaţiei jocului, şi deci a comunicării: În plus, el sugerează că multe probleme de comunicare provin din înţelegerea greşită cauzată de limbaj, prin crearea unui joc de cuvinte. Separând cuvinte semnificante din imagini, fixate sau simple, şi concentrându-le în uzul lingvistic contextual, ca cel al unui joc, filosoful a modificat termenii înţelegerii noastre despre limbă / limbaj, semne şi simboluri.

În aceleaşi coordonate vom defini *largo sensu* ***interpretarea*** drept *crearea unor ipoteze analogice despre sensul textelor, un proces inferenţial, sau în termeni pierceieni un joc abductiv, de la reguli şi rezultate spre cazuri.* Este o tehnică intelectuală ce ţine de întreg, nu de parte şi presupune reluări / relecturi, ordonări şi reordonări ale interpretărilor ca noi texte incluse în polul semnificatului subiectiv.

A interpreta înseamnă a subsuma prin puterea unui gând integrator toate detaliile într-o perspectivă înaltă, de unde receptorul / cititorul / elevul – exeget explică, observă, (lectura I, explicativă), analizează şi descrie structura internă a textelor (relectura a II-a, comprehensivă), reflectează asupra semnificatului obiectiv al textului şi apoi în relectura a III-a (critică, evaluativă, interpretativă) îl extrapolează, îl transgresează interiorizându-l. Interpretarea înseamnă a (se) convinge, şi ea implică, în acelaşi timp, operaţii de compunere şi descompunere a personalităţii ce se (auto)defineşte şi (auto)construieşte

continuu. Prin urmare, această activitate se distinge de ştiinţă, dar şi de hermeneutica filosofică, disciplină care se întreabă doar asupra naturii sensului, fără a viza construcţia lui prin jocul dialectic dintre comprehensiune şi interpretare, chiar jocul trialectic dintre comprehensiune, interpretare şi reinterpretare evoluând în timp (cum reiese din tabelele din Anexe 34-37, *(Re)lecturile ca niveluri de sens*).

Interpretarea de text se bazează în acelaşi timp pe cunoaşterea de tip istoric, a epocilor de cultură, pe intuiţia - filosofică în esenţa intimă - a principalelor probleme ale gândirii, ale filosofiei limbajului, ca şi pe cunoaşterea de tip ştiinţific a corelaţiilor care se manifestă între psihicul uman în diferite societăţi.

(Re)lectura a treia ca *discurs didactic* solicită aplicaţii prin transferul unor conţinuturi şi informaţii textuale în situaţii meta- / transtextuale prin aprofundare / generalizare (oportunităţi de învăţare orientate spre dobândirea competenţelor funcţionale bazate pe atitudini, pe componenta metacognitivă a competenţei de (re)lectură, imprimarea unui stil propriu de lectură / interpretare de texte, cu accent pe originalitate, autonomie în gândire, reflecţie şi creaţie al cărei punct de plecare este întotdeauna întrebarea interpretativă / deschisă ca bază a discuţiei-reţea, la rându-i ax al tuturor celorlalte metode interactive, modificatoare de păreri şi acţiuni (investigaţia comună, jocul de rol, dezbaterea, mima, pantomima ş.a.) . Reprezentarea grafică a ***discuţiei-reţea*** (v. Anexa 15) este important să fie conştientizată de lector fiind *chiar miezul interpretării*, prin ***întrebarea deschisă care iniţiază procesul inferenţial*** legat de funcţia selectivă a contextului, de dinamica acestuia, de implicarea decisivă în strategiile comunicării textual-discursive.

Vom folosi şi acum spre exemplificare texte simple şi (arhi)cunoscute tocmai pentru a sublinia că interpretarea nu este o problemă ce ţine de natura textului (mai simplă // sofisticată, complicată) şi spre argumentarea faptului că acest model nu este neapărat “elitist” în sensul clasic al cuvântului. În sensul postmodern şi în direcţia “globalizării” ori a “democratizării elitelor” vom înţelege prin “elite” formate (şi) prin actul (re)lecturii adolescenţi conştienţi de sine, care realizează relativa valabilitate / validitate a convingerilor proprii, la fel cu ale altcuiva. Înţeleg că a apăra deschis şi / sau neclintit punctele de vedere este ceea ce deosebeşte un om cult, civilizat, de un incult, un barbar ori un violent în limbaj. Spre exemplu, textul *Poveste* al lui Ion Creangă acceptă mai multe interpretări, printre care şi interpretarea lui ca “istorie” despre prostia omenească în variantele sale (tont, neghiob ş.a. sinonime sunt cuvinte care se repetă pe parcursul textului) motiv pentru care întreaga discuţie poate fi structurată în vederea conturării unor variante interpretative distincte. În această situaţie, formula *discuţiei-reţea* poate fi o soluţie. Actualizarea acestei strategii pretinde formularea unor întrebări deschise, problematizante, precum şi gruparea răspunsurilor în funcţie de valoarea lor afirmativă sau negativă (v. Anexele 15, 16).

Dorim să argumentăm că *interpretarea* prin *discuţii-reţea* este o încercare de accedere la un alt nivel, nivel corelat însă cu cel precedent fără parcurgerea foarte atentă a lui nefiind însă posibilă o bună interpretare (v. Anexa 14 – Relaţia plan simplu de idei // plan dezvoltat // rezumat cu raporturi şi conectori). Această corelare se concretizează în serii de întrebări în oglindă: întrebări de verificare a comprehensiunii vs. întrebări interpretative / deschise, specifice discuţiei-reţea ca interpretare a textului, în tabelul de mai jos, aplicat pe textul *Poveste,* de I. Creangă:

Comprehensiunea / întrebări textuale / închise / un singur răspuns existent în text / semnificat obiectiv	**Interpretarea / întrebări transtextuale / deschise / mai multe răspunsuri / semnificații subiective**
• Care este punctul de plecare şi punctul de sosire al drumețului? (de acasă)	• De ce *casa* este începutul şi sfârşitul drumului? • Avem aceeaşi situație şi în alte opere ale autorului / la alți autori? • Ce înseamnă deci *casa* pentru Nică / pentru tine / pentru umanitate / condiția umană în genere?
• Din ce motiv pleacă omul de-acasă? (din cauza plânsului / a prostiei femeilor)	• Vi se pare posibil ca nişte femei *să plângă* din cauza unui obiect / *drob de sare* aşezat pe horn şi să nu găsească soluția atât de simplă de a-l coborî? • Ce altceva decât o bucată de sare ar fi putut amenința viața copilului? • Sunt femeile *proaste*, aşa cum spune drumețul, sau diferența dintre mințile lor este de altă natură?
• Ce fel de oameni sunt întâlniți pe drum? • Care sunt problemele lor? • Ce soluții le dă?	• Cum interpretați dorința primului om întâlnit, dorința de *a prinde lumina* soarelui cu coşul? • Ce semnificație am putea atribui prinderii luminii cu coşul? Există oare, astăzi, „*coşuri*” *moderne* în care sau cu care prindem lumina? • Cum interpretați soluția pe care o oferă drumețul? • Cum interpretați dorințele celorlalți oameni întâlniți? • Dar soluțiile drumețului?
• Cum consideră drumețul oamenii întâlniți pe drum?	• Există *asemănări* între oamenii întâlniți în drum? În ce constau ele? Dar între ei, pe de o parte, şi soția sau soacra drumețului, pe de altă parte? • Dar ce deosebiri sesizați între ei? • Dar între ei şi părinții voştri? Dar între părinții voştri şi voi înşivă?
• Există asemănări între cele patru întâlniri? În ce constau ele? Observă ce fac oamenii, ce le spune drumețul să facă şi ce reacții au ei.	• Care este relația dintre drumeț şi ceilalți eroi ai *Poveştii?* • Voi ați fost vreodată în situația unuia sau a altuia dintre ei? • În viitor, destinul vostru ce experiențe similare credeți că v-ar putea rezerva / scoate în cale?
• Din ce motive se reîntoarce acasă?	• A găsit drumețul soluția problemei sale, ce părere aveți? Etc. • Voi ce ați fi făcut în locul lui? • Cum credeți că trebuie să fie un cuplu / o familie / un grup / un popor / omenirea? • Ce înseamnă pereche // cuplu pentru voi? Dar în logică / simbolistică? Dar cifra 4? • Ce ştiți despre imaginea-arhetip a *androginului*? (aspirația spre împlinire, nuntire, întâlnire, totalitate, perfecțiune, desăvârşire ş.a.) • În ce texte ați mai întâlnit-o? (*şarpele* din folclor, Eliade, *şopârla*, *cuplul* din *La Țigănci*, ori *Nuntă în cer*, Gib Mihăescu, *Dona Alba* ş.a.)

După cum se poate observa şi din tabel, comprehensiunea înseamnă experienţa cognitivă stocată în sistemul semiotic verbal care se amalgamează cu cea captată din alte sisteme sau coduri semiotice / subcoduri şi împreună cu gândirea simbolică sau "simbolismele la puterea a II-a" (1972, Piaget, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, pp. 313-314) constituie *interpretanţii*, de natură superioară limbajului, însă utilizând limbajul. Şi anume, este vorba despre semnificaţii individuale şi / sau colective, ideologiece şi sunt situate la o altă scară decât semantica verbală. Este vorba despre **valorile şi atitudinile** individului şi / sau ale grupului, *efecte de sens* obţinute însă prin reconstruirea contextului (intenţional, informaţional, situaţional) în termenii unui calcul interpretativ. Prin urmare, pornind de la acte concrete de referinţă, *acte de limbaj* care desemnează un obiect din lume printr-*o imagine mentală* (casa, femeia, bărbatul, prostia, drumul, cuplul ş.a.). nivelul interpretării re-cunoaşte acele *cuvinte care ne fac cu mâna / cu ochiul* şi le reinvesteşte cu valori semantice, ca indici, simptome, convenţii din multiple perspective, într-un joc gradual de contexte / lumi, de la mic la mare ori invers (o dată a lumii discursului / apoi a altor discursuri / implicit lumea subiectului / lumea grupului din care face parte, şi, în final, chiar umanitatea ca întreg).

(Re)*Lectura interpretativă* a aparent simplului text al lui Creangă, *Poveste*, aşa cum se observă, deschide problematica textului dincolo de cauzalitatea locală / *sensul local* (prostia-plânsul) spre o cauzalitate globală /*sensul global* constând în opoziţia dintre două tipuri diferite de inteligenţă (unul pragmatic, „masculin", ordonat şi altul speculativ, „feminin", filosofic / contemplativ). Antitezei logic-reducţioniste dintre prostie şi inteligenţă, sau dintre femei şi bărbaţi, cum s-ar părea la prima vedere, ajungem să-i contrapunem imaginea utopic-androginală a completitudinii, a perfectibilităţii perechii ce tinde să diminueze tensiunile şi să devină cuplu (*arhetipul jungian al contopirii anima - animus, principiul complementarităţii yin – yang*).

Exprimarea efectelor pe care (re)lectura le provoacă în subiectivitatea cititorilor (receptorilor) este o cale de transformare a orei de literatură într-o durată vie în care formarea unei *comunităţi interpretative* devine posibilă, aşa încât şcoala e cea care pune bazele competenţei lectorale (atât sub aspectul tehnic, cât şi sub cel enciclopedic), desfăşurând şi concretizând potenţialul cognitiv atât al textului literar, cât şi al subiectului şi al contextelor comunicative posibile în comunitatea de (re)lectură. "Recursul la informaţii nelingvistice nu este un caz marcat al procesului interpretativ: el este, dimpotrivă, REGULA." (1999, Moeschler, p. 164). Prin urmare, orice proces interpretativ implică anumite *mecanisme anticipatorii* (întrebări provocatoare, deschise prin care mediatorul pregăteşte atmosfera, pre-textul, prin matricile semantice, v. Anexa 9, 15, 30, 40, 45) şi **efecte contextuale (**valori şi atitudini) obţinute pe trei căi:

- prin anexarea unei ipoteze / asumpţii (nu este vorba de simpla prostie a femeilor) şi
- reevaluarea unei ipoteze / asumpţii (este vorba despre **o altfel de atitudine** în cazuri-limită, din moment ce chiar bărbatul, omul nostru, nu este mai inteligent decât femeile din casa lui negăsind o soluţie problemei şi plecând de acasă);
- suprimarea unei ipoteze / asumpţii şi **modificarea convingerii** (la toate cele şapte personaje din text nu este vorba despre prostie, ci de feluri diferite de a privi / rezolva o problemă).

Acest fapt presupune că însăşi *comprehensiunea* implică un sistem interpretativ care dirijează selecţia unei anumite asumpţii ori ipoteze contextuale pentru enunţurile a căror formă logică permite constituirea mai multor contexte. *Etapa interpretării / (re)lectura critică* vizează, aşadar, reluarea secvenţelor comprehensive ce urmăresc conturarea semnificaţiilor textului şi sunt menite să compună seriile de echivalenţe şi să le confere sens.

Dialogul cu elevii este menit să fixeze mesajul textului, să pună în evidenţă ideile de bază şi să pătrundă dincolo de cele evidenţiate de autor. Este important în acest sens ca *mediatorul* să nu-şi impună punctul său de vedere, ci să accepte opiniile elevilor cu argumente de rigoare. Interpretarea este procesul inferenţial care duce la concluzii sintetice, implică modificarea unor opinii şi fixarea convingerilor prin eradicarea uneia sau a mai multor asumpţii / ipoteze / credinţe ce nu s-au arătat a fi valide până în final (fiecare dintre noi am fost, cel puţin o dată în viaţă, într-o situaţie - limită similară, când n-am găsit foarte repede o soluţie de rezolvare a unei probleme, ce după aceea ne apărea de domeniul *evidenţei*; deci suntem proşti"?). Prin urmare, nu se poate dezvolta o metodă unică de interpretare, fapt pentru care am optat pentru strategia rezolutivă a jocurilor de (re)lectură ca *jocuri de limbaj*, o întâlnire fericită între raţionalitatea şi problematologia pe care le presupune orice discurs interpretativ. La nivelul producerii sensurilor discursului foarte importantă va fi strategia interpretului-mediator, *medierea* între comprehensiune şi interpretare, pe de o parte, între logică şi semantică devenind chiar procesul pragmatic al construcţiei sensului.

Numai astfel, (re)lectura interpretativă va deveni o activitate intelectuală fundamentală ce contribuie la lărgirea sferei de cunoaştere, la formarea limbajului literar şi a unui sistem de valori şi atitudini interculturale şi transdisciplinare (v. Anexa 24). *Actul (re)lecturii* devine astfel expresia felului în care se articulează gândirea simbolică a unui grup prin *întelegerea de sine*, raportându-se permanent la text (prin *explicare şi comprehensiune // intentio auctoris, intentio operis)* şi la lume / timp / istorie (prin *comprehensiune şi interpretare)* , dând semnificaţii subiective semnificatului obiectiv al operei. Este vorba despre depăşirea limitelor unei singure metode, această orientare fiind numită a *determinării raţionale:* "Locul central nu este ocupat de o relaţie binară cauză-efect, ci de o configuraţie complexă spirit – raţiune – situaţie - acţiune, în legătură cu care se pretinde că orice om raţional, pus într-o situaţie anume, va răspunde printr-o acţiune anume, aceeaşi, oricare ar fi individul. Într-o formă mai prudentă, se poate vorbi de seturi de acţiuni echiprobabile" (1999, Pânzaru, p. 147).

Hermeneutul caută o posibilă unitate a comunicării în datele de ordin mental şi simbolic. *Ideologul*, în determinările materiale şi politice ale unui timp. Cele două atitudini nu sunt radical diferite şi sunt corelate prin virtuţile modelului integrat (mimetic şi semiotic) al situaţiei de (re)lectură propus de noi, nodul central al sensului fiind: viaţa nu înţelege viaţa decât prin *mijlocirea* unor *unităţi de sens* (modele, arhetipuri, simboluri, patterns) care se ridică deasupra fluxului istoric, dar se pot raporta mereu la *situaţie.*

Acest lucru este vizibil şi în *Modelul de antroposemioză al lui Dines Johansen* (1997, John Deely, p. 59-61) care include în mod special discursul literar, dar nu ca situaţie pedagogică, lipsind polul medierii, ideal educaţional pe care ni-l propunem noi ca nivel ultim al performanţei în competenţa de (re)lectură: dispensarea elevului-discipol de maestrul / profesor / mediator, hexada (re)lecturilor devenind pentadă prin înglobarea polului ***medierii*** şi întâlnirea lor utopic-androginală în ***sinele semiotic*** (v. Anexele 7, 8). Raţiunile pentru care folosim acest model sunt de a demonstra, pe de o parte că modelul intenţionează să fie un dispozitiv euristic care ar urma să faciliteze recunoaşterea relaţiilor multiple ale fiecărui element, iar pe de altă parte, ar urma să ducă la avansarea cercetării naturii procesului de semnificare în semioza textuală. Aceasta pentru a sublinia încă o dată cât de departe de autonomie este o semiotică literară în schema experienţei, sau am putea completa, pentru că evidenţiază cel mai bine ceea ce ne-am propus să arătăm: *mitul intertextualităţii şi al intersemioticităţii* ca perspectivă ce trebuie luată în seamă pentru o valorizare completă a operei literare. De fapt, modelul semiotic al situaţiei de receptare a textului literar ca obiect poate sluji drept interpretant remarcii lui Bahtin că limba unui

roman *este un sistem de planuri ce se intersectează,* ceea ce, în plus, o leagă de experiențele comune ale receptorilor / mediatorilor care se află la baza textelor științifice și a înțelegerii umane în genere.

Dacă *interacțiunile subiective* sunt astfel implicate întotdeauna în acțiunea semnelor, ele constituie doar *contextul și condiția pentru semioză.* Împreună cu această nouă realitate – sau redefinire a realității – apare și o schimbare dramatică de paradigmă în concepția noastră despre ceea ce este "obiectiv", în contrast cu "subiectivitatea" de orice tip, paradigmă care așează în centrul epistemei *critica* tuturor teoriilor anterioare. Critica nu este numai "literară", ci o activitate mentală care cuprinde întregul orizont al *obiectivității textualizate* – lumea și viața culturală ca o pânză de păianjen de coduri și ca o referire continuă de la cod la cod (U. Eco).A interpreta înseamnă, deci, *desfătare de sine prin desfătare în altul*, un nou concept de mimesis pe care îl înțelegem la întâlnirea cu semiosisul, proces pe care îl explicităm în rândurile următoare, așa cum l-am dibuit noi. *A o lua pe drumul gândirii deschis de text* (v. și 2.4 și 3.1.) nu înseamnă altceva decât a răspunde acelor propuneri și întrebări-provocări ale textului desfășurate pe parcursul său, răspunsuri care se instituie prin relații semnice de natură semantico-pragmatică și configurativ-discursivă. Cu alte cuvinte nu este vorba despre un fenomen foarte complicat, ci despre a *(re)cunoaște spațiul de joc C,* vidul, golul, blancul ce deschide spre ambiguitate și polisemantism. În acest spațiu de joc C însă, cele două subiectivități - originară (**mimetică**, autorul, altul, locutorul) și terminală (**semiotică**, interpretul, interlocutorul, cititorul, adolescentul, sinele semiotic), deși puternic implicate în actul discursiv prin datele lor psiho-socio-culturale și prin disponibilitățile lor afective, sunt supuse, în același timp, odată constrângerilor impuse de structurile limbii și apoi constrângerilor impuse de principiile generale ale raționării.

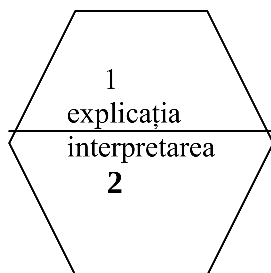
3.3. Interacțiunea texte(e)- context(e)- cititor(i)- miza pedagogică a (re)lecturii

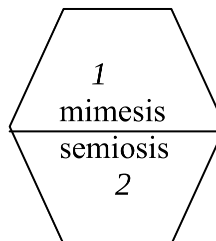
Două dintre efectele teoriei relativității, stabilind analogii între modelul cuantic și modelul semiotic își vor găsi complementarele în modelul interacționist de receptare a textelor, care privilegiază punerea în situație / context(e). În primul rând, "*echivalența dintre masă - energie* e traductibilă, în domeniul nostru, în *câmpul text - cititor – intertext"* (2005, Mircea Muthu, în *Lectura. Repere actuale*, p. 50). Altfel spus, ***text(e) și cititor(i) trăiesc într-o simbioză***, sunt o concentrare de masă /energie sau alcătuiesc niște constelații diferite de sens(uri)ca in matricile semantice din anexe, dar constituite din aceleași instrumente de discurs (cuvinte, simboluri, imagini) cu coerențe variabile. Iată o primă motivație a abordării intertextuale (v. Anexe 30a_d, 46, 47, 48), *contextul creației* și cultura autorului, precum și *contextul receptării și cultura cititorilor* întâlnindu-se într-o unitate de câmp.

O altă analogie, *complementaritatea dintre electronul corpuscul și undă* determină în cazul modelului nostru de (re)lectură *dubla natură a textului, deopotrivă mimetică și semiotică*, adică *preferința epistemologică pentru un univers închis, dar nu și limitat: discursul* devine "câmp curb" definit prin echivalența dintre un cuvânt (lume, om, realitate) și un text sau între un text și un altul; procesul de transformare, de prefacere a acestor echivalențe / poliizotopii se înfăptuiește după *principiul dublu*, al *expansiunii textului* (având ca expresie analogă *unda*), respectiv al *conversiunii* acestuia, trimițând la *electronul-corpuscul*).

În consecință, observa Paul Sporn, *mimesisul, în măsura în care el emite mici fragmente cu informație, seamănă cu o descriere corpusculară; semiosisul, în măsura în*

care el repetă aceeaşi informaţie, e ca şi o undă” (referiri la Paul Sporn în Solomon Marcus), modelul interacţionist de (re)lectură integrând şi relaţionând prin axa Referent / context – Mediere / strategii cele două momente, *mimesisul* (orientat de semnificatul obiectiv / extensiunea semantică) şi *semiosisul* (semnificatul subiectiv / instaurarea semantică), cum se poate urmări şi în fig. de mai jos:





Modelul situaţiei pedagogice
(1976, Olivier Clouzot)

(Re)Lectura în viziunea modelului integrat
(după Petru Ioan, 1995, p. 61)

Ipoteza noastră, care sperăm să devină o concluzie limpede este: implicarea *transtextualităţii* este impusă de *câmpul text / cititor/ intertext* (**referentul** sau **jocul contextualizărilor** în modelul nostru, v. Anexa 8), iar prin jocul re-contextualizărilor înţelegem ştiinţa sau arta *medierii, a comprehensiunii* (polul strategiilor şi / sau al medierii, al stilului didactic interacţionist, axat pe metoda contextelor). Prin urmare, instaurarea şi inserarea firească a *dimensiunii evaluative, a “criticii”* / a *judecăţii* determină *dinamica* transformărilor interne ale sensului deşi procesul (re)lecturii este *static* în totalitatea sa finală.

Dacă într-adevăr *câmpul text / cititor / intertext / imagine* este pentru modelul nostru de (re)lectură ceea ce este câmpul gravitaţional pentru teoria relativităţii, e la fel de adevărat că schimburile reciproce de concepte şi categorii cu valoare instrumentală le-am socotit necesare pentru a ne menţine într-un sistem triadic. Relaţionarea *cititor(i)* - (*inter*)*text* - *contexte* din punct de vedere teoretic şi didactic presupune metoda **contextelor**, o “aplicare a principiului integralităţii, extins asupra limbajului, prin care se garantează solidaritatea de interpretare a unui text, unificarea semnificaţiilor cu experienţele integrante şi cu experienţele încrucişate, care rămân totuşi viabile şi nesaturabile*”* (2002, Ionel, p. 67):

1. *Contextul producerii textului literar / planul mimetic / trecutul operei* (planul referenţial, de deasupra axei referent - mediere cum se poate vedea în schema de mai sus):

- istoric (epocă, orientare ideologică, univers referenţial);
- cultural (formulă estetică, alte texte ale autorului şi / sau ale altor autori contemporani lui);
- biografic (viaţa autorului, lectura memoriilor sale, a jurnalelor de creaţie şi / sau de viaţă);
- monografic (universul creaţiei, teme, motive, laitmotive, perspectivă, obiectivitate // subiectivitate, volume)

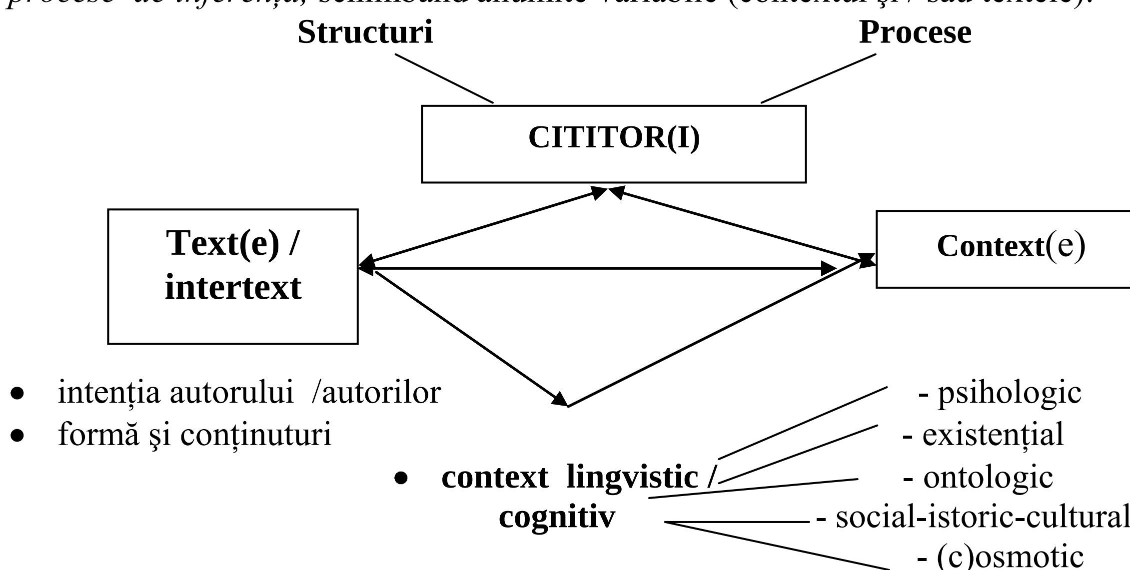
2. *Contextul receptării textului literar / planul semiotic / (re)actualizarea operei (*v. şi schematizarea de mai sus*):*

- cititori contemporani textului //cititori actuali;

- receptare şcolară // extraşcolară;
- receptare solitară // împărtăşită;
- prelucrarea textului în *jocurile intertextualității* (parodie, pastişă, imagine, film ş.a.)

Clasa de elevi, comunitatea de (re)lectură şi interpretare devine un loc al relațiilor intersubiective, şi deci - contextuale - după schema de mai jos, readaptată.

Actul (re)lecturii este *un proces complex de interacțiune*, iar configurarea unui demers didactic coerent nu se poate realiza, în opinia noastră, în afara relațiilor dinamice, relații ce reunesc *cititorul / cititorii, textul / (inter)textualitatea* şi jocul *contextualizare – decontextulizare - recontextualizare (re)lecturii*. În sens wittgensteinian, aceasta din urmă constituie regula jocului interpretării în modelul nostru, regulă ce poate fi pusă alături de *regula familiarizare – defamiliarizare - refamiliarizare*. Prin prisma epistemologiei contextualist-lingvistice, modelul de (re)lectură pe care-l propunem este o variantă de cunoaştere inventivă, bazat pe *alternative de sens*, *jocuri de limbaj rezultate ale unor procese de inferență,* schimbând anumite variabile (contextul şi / sau textele):



(**dezvoltare** după Giasson, 1990)

În didactica lecturii, intersecția cercurilor sau figura triunghiului Lector – Text – Context sunt recurente (2000, cf. Alina Pamfil, p. 48: Irwin, 1986; Deschenes, 1986; Langer, 1986; Giasson, 1990; Turcote, 1994), aceste reprezentări punând în evidență viziunea care domină, la ora actuală, studiul textului în şcoală, o viziune în care importante sunt deopotrivă.

O teorie ce ilustrează modelul lui Jakobson este *teoria actelor de limbaj* a lui John Austin, dezvoltată mai apoi de John R. Searle. Această teorie scoate în relief *importanța factorilor nonlingvistici, contextuali,* în procesul de producție şi receptare a enunțărilor comunicative, înscriindu-se într-*un spațiu al pragmatismului*, deoarece ei definesc textul (oral sau scriptic) ca parte a unui proces comunicativ, postulând, în acelaşi timp, că orice text are o funcție, traduce o intenție, vizează un efect şi că, pentru a-i determina semnul, trebuie să cunoaştem situația de enunțare (textul devine deci *discurs),* prin urmare, *finalitatea pragmatică* a lecturii primând, cu deosebire lectorul real, empiric va fi cel "interogat", "chestionat" în repetate rânduri, de câte ori se produce saltul de la semantic la pragmatic, o dată cu acest fapt decurgând şi *importanța factorilor extralingvistici, contextuali*.

3.4. Jocul contextelor ca joc al culturii

Contextul cu elementele sale de ordin psihologic (intenția de lectură, interesul pentru text, motivația ş.a.), de ordin social (intervențiile profesorului, ale colegilor, interacțiunile, experiența de viață a lectorului ş.a.) şi de ordin fizic (timpul disponibil, confortul interior şi exterior) influențează procesul construirii de sens în mod hotărâtor (v. Anexele 20-22), iar *sincretismul funcțional şi relațional al semnelor constituie dominanta procesului interpretativ* (2000, Carmen Vlad, p. 86*)*. Salturile şi deplasările dinspre logic şi semantic spre pragmatic există la fiecare limită a trecerii de la un nivel al discursivității la altul, de la un nivel de sens la unul ascendent într-o ordine a formativului şi a spiritualului, aceste salturi fiind rezultatul exercițiului competenței de (re)lectură, *actele de vorbire/ jocurile de limbaj/ discursurile semnificante.*

Modelul interacționist, al jocului de- şi al re-contextualizărilor introduce o organizare clară şi convingătoare a *proceselor simbolice* implicate în actul semnificării din unghiul transformărilor sensului obiectiv pe care o abordare socio-psiho-lingvistică a contextului (Tatiana Slama-Cazacu). Dinamica sensului obiectiv generând în final suprapunerea şi adăugarea de semnificații multiple implică în receptarea şi construcția de sensuri luarea în considerare:

- *a raportului dintre* ***constant*** (contextul lingvistic, textul şi lungimea sa) şi ***variabil*** (contextul psihologic, situațional, pedagogic),
- *rolul stimulilor- cheie* (experiența, implicarea, reacția cititorului).

În *Studii de tipologie a culturii*, Iuri Lotman propune o definiție a culturii conform căreia *cultura ar fi un sistem de semne organizat într-un mod determinat*. Cultura se elaborează, se realizează la un nivel superior al intelectualității, în acel loc privilegiat al întâlnirii cărților. Lotman observă, pe de altă parte, că din moment ce "cultura este un veritabil templu de semne, cultura poate fi tratată şi cercetată ca un limbaj", pus în situație / situații, vom completa noi pentru a ajunge la context(e). În acest fel, dacă putem considera cultura în ansamblul ei ca pe un limbaj, înseamnă că putem reprezenta cultura ca pe un construct de semne, un text în care sunt asimilate şi însumate valorile fundamentale ale gândirii, ale stărilor de spirit diferite cu care sunt trăite, alternativ, în lumi / contexte paralel-concentrice diferite sensuri /lumi posibile. Deoarece lumea este din text(e), înseamnă că fiecare text analizat este (parte din) corespondentul scris al lumii.

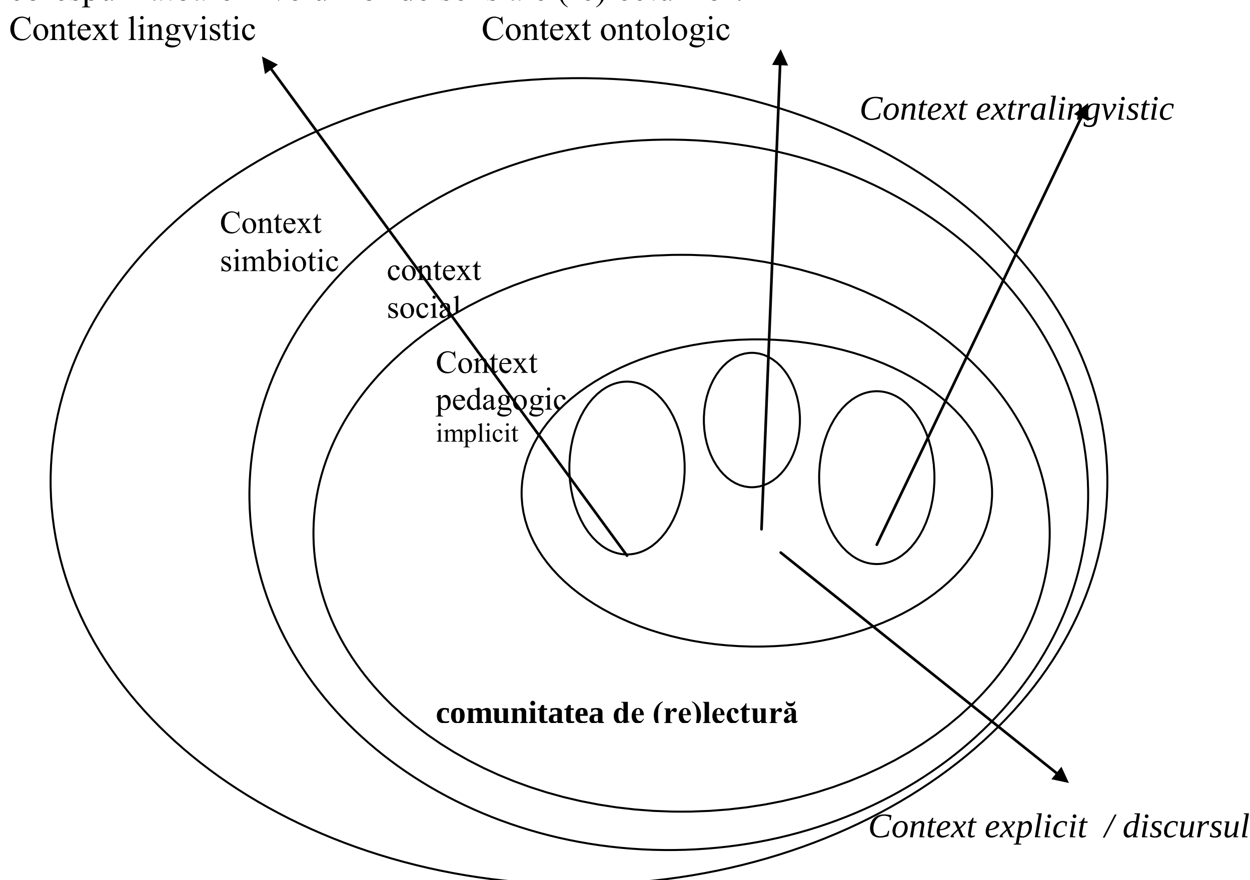
Într-o anumită măsură, lumea există codificată în sistemul de semne ale literaturii, dar nu este doar un fragment de realitate, este, dimpotrivă, totalitate. Iuri Lotman atrage atenția, în lucrarea sa *Lecții de poetică structurală* asupra relațiilor complexe şi directe ce se stabilesc între mesajul operei *care trimite spre diferite contexte* (n.n.) şi structura acesteia. Astfel, cercetând structurile literare din perspectiva semiotică, Lotman a observat că natura, proprietățile şi calitățile discursului literar sunt direct proporționale cu complexitatea informației transmise, căci, în opinia sa, o informație complexă presupune contextualizări repetate, juxtapuse şi integrate.

Corelația dintre activitățile de mediere şi referentul textului este cea care creează *contextul educațional sau situațional al (re)lecturii,* condiția fundamentală a reuşitei lecției de (re)lectură fiind interacțiunea dintre cele trei variabile ale procesului receptării, interacțiune care să pună în valoare experiențele anterioare ale lectorilor sau să le anticipeze pe cele viitoare. Jocul de- şi al recontextualizării în didactica lecturii ca act de comunicare trebuie să respecte nişte principii fundamentale pentru o comunicare eficientă şi autentică, din care vor decurge câteva implicații pedagogice:, fundamentale deoarece orice comunicare se înscrie într-un context psihologic, care rămâne întotdeauna unul social şi ideologic., iar

comunicarea – fie ea comună sau literar-discursivă - trebuie studiată şi înțeleasă prin prisma interacțiunii a trei tipuri de factori: psihologici, cognitivi şi sociali (2000, Abric, p. 194).

Cu alte cuvinte, de la contextul în care are loc comunicarea, de la aparent simplul *context lingvistic - care însă le conține pe toate, la o privire mai atentă,* printr-un fenomen simplu de vibrație şi rezonanță spirala sensurilor şi a contextualizărilor tot mai largi. Impus de psiholingvistică şi de necontestat datorită evidenței, ***contextualismul comunicațional*** în liniile căruia ne plasăm se referă deci la un context semantic general (al discursului) şi la un context specific comunicării într-o comunitate interpretativă. Primul aspect evidențiază rolul sensurilor denotative şi conotative ale simbolurilor, raportul dintre sens şi semnificație, între semnificație şi referențial. *Comunitatea de (re)lectură* devine contextul implicit (social şi situațional, ambiental) unde, prin a învăța "o gramatică a comunicării", adolescenții sunt inițiați şi într-o "educație a contextului" (198, Slama-Cazacu, p. 60, p. 62).

Scopul acestor inter- şi suprapuneri (v. Anexele 20-22) este, o dată în plus, acela de a argumenta că un act de comunicare este motivat mai degrabă de o combinație de scopuri care pot implica fiecare individ în moduri şi grade diferite depinzând de natura subiectului – trebuințe, dorințe, experiență – şi de contextul în care are loc comunicarea. În această privință, am dezvoltat un model concentric, interesant privind nivelurile contextuale ale comunicării prin limbaj, "suprapunând" peste acestea liniile arbitrare ale contextelor corespunzătoare nivelurilor de sens ale (re)lecturilor:



(**dezvoltare** după Tatiana Slama- Cazacu)

Contextualismul este deci, interactiv, sensurile şi mai ales consensul este împărtăşit de un grup de "jucători". Limbajul, discursul, opiniile şi argumentele lor, conformiste sau

nonconformiste, pot conduce la atitudini culturale conservatoare sau revoluționare, după modelele (inter)culturale oferite (de ex. Meşterul Manole ca text despre apologia jertfei în contextul receptării prin prisma omului arhaic // text despre apologia crimei, la M. Cărtărescu, în contextul receptării prin prisma omului recent).

Ca atare, *mediatorul* va avea mereu în vedere faptul de a ține seama de ceea ce defineşte discursul, de a nu sparge unitatea ideațională, de a lua în considerare variabilele contextuale ale enunțului: enunțarea, implicitul, ilocuționarul, nuanțarea. Însă "opera literară, observa Riffaterre, trebuie să fie examinată de codul întotdeauna schimbător, mobil al cititorului, şi, pe de altă parte, lectura trebuie să țină seama de felul în care *contextul acționează asupra celui care procedează la lectura textului*". Acest *control al interpretării prin medierea educațională* este ceea ce socotim a fi cel mai important element al jocului interacționist al de- şi re-contextualizărilor, iar *interpretarea* cel mai important moment al procesului construcției de sensuri plurale.

Atunci când interpretările se nuanțează prin *jocuri de limbaj* sau jocuri de idei / metode, discursul este condus în zona metaforicului, a poeticului, a alegoricului şi a parabolei:

1. *context lingvistic* / sens literal / istoric - (re)lectura 1, re - întrucât cheamă toate (re)lecturile anterioare sau "Biblioteca din carte" (U. Eco); de ex., *Amintirile din copilărie* de I. Creangă (referentul denotativ sau contextul cognitiv trimite deja pe lângă imaginea unui spațiu-timp – sat, oraş, țară - al unei vârste cuprinse de la naştere până la aproximativ 10-12 ani), în cazul lui Ion Creangă Moldova, Humuleşti, prima jumătate a secolului al XIX-lea, clasicii literaturii române, pentru ca apoi să ajungem la

2. contextul psihologic - prin evocare (răspunsul subiectiv al cititorului, chemând intuitiv propriile detalii de viață) prin *amintire*, procese cognitive pe de o parte (memorie, reproducere şi ordine ale maturității), dar şi *afective* (senzații, emoții, trăiri, sentimente evocate cu inocența şi farmecul copilului) conturând limitele pe de o parte, respectiv libertatea unei ființe unice (Nică al lui Ştefan a Petrii ciuborariul) care stă față în față cu o altă ființă unică, cititorul sau alți autori români şi din alte culturi (Occident şi Orient), din alte spații, timpuri ori religii (intertext: Eminescu, Slavici, Sadoveanu, Eliade, Cioran, Liiceanu, Cărtărescu, Patapievici, Antoine de Saint Exupery, Borges, Platon, Osho, Dalai Lama, profeții din Biblie) care stau pentru şi anticipează

3.contextul ontologic - surprinzând fețele şi jocurile ființei, jocul alterităților conturând însă un ontos al ființei universale care tânjeşte mereu după *jocul / joaca dintre copilărie şi maturitate* (care uneşte descoperirea lumii şi a sinelui tot în joacă, uneşte copilăria şi maturitatea făcând din ele nu numai stări creatoare fundamentale, ci şi calități care adeveresc dimensiunea umanului: *credința* într-o ordine ascunsă, dar manifestă şi puterea de a o reconstrui dacă ne educăm un altfel de "văz", un altfel de "auz"; mai scurt spus, *calitatea de a fi om adevărat* înseamnă a ne duce "dincolo", în lumea "cealaltă" cu cele două stări sau patru vârste - copil, tânăr // matur, bătrân - (*copilăria* cu inocența, ingenuitatea, neastâmpărul, lipsa de griji şi responsabilități, jocul ca formă de cunoaştere şi descoperire a lumii şi *tinerețea* aducând cu ea libertatea, trezirea, zborul, călătoria, aventura dar şi căderea în timp: incertitudinea, nesiguranța, limita, alegerea, eroarea, dar şi reuşita, *maturitatea* cu toamna vârstei şi roadele bogate ale unei tinereți în care s-a trăit clipa plenar, în toate dimensiunile esențiale ale ființei: intelectual, afectiv şi acțional, aşa încât *bătrânețea* să fie un spațiu-timp al siguranței şi al liniştii de copil, al jocului înțelepciunii, o iarnă de copil fericit de splendoarea, puritatea şi inocența albului zăpezilor de altădată), fiecare vârstă / stare fiind parte a unui întreg

(cifra 4, a totalității: anotimpuri, vârste, stări sau procese fundamentale - intelectual, afectiv, acțional - valoric)

4.contextul social – conturează *condiționările* genetice şi autobiografice ale formării (familie, sat, oraş, țară, continent), pe de o parte, şi alte condiționări spațio-temporale care ne marchează *destinul* (apartenența la un grup, familie, popor) / *crucea* (şansa şi / sau neşansa care ne guvernează alegerile în momente de cumpănă, norocul şi / sau ghinionul care ne urmăresc pretutindeni mai ales prin oameni, exemple, modele deosebite / anti-modele nu numai în perioada formării, a adolescenței, cât mai ales în situații-limită ("închisoare", "exil", "înstrăinare", *jocul şi rolul liberului-arbitru* ca mediator între libertate şi normă, individ şi convenții sociale ale grupului, pregătind

5.contextul (c)osmotic - valorizator sau al *judecății de valoare* prin intervenția conştiinței şi "*întâlnirea*" fulgurantă dintre obiect şi subiect în vecinătatea Sacrului, prin intermediari – semn, simbol, mit, arhetip - încununarea procesului de mediere educațională sau *"i-luminarea"* adică, înțelegerea şi integrarea într-un Tot a stărilor / a vârstelor duale (copil / tinerețe // maturitate /bătrânețe; inteligență emoțională / feminină / de "copil" // inteligență practică / masculină / de "matur").

Prin urmare, jocul contextualizărilor repetate ale (re)lecturii există sub forma unei construcții interpretative, lectura ca promisiune, ca orizont de aşteptare (momentul ce precedă lectura cu luarea în considerare a elementelor *transtextuale* (G. Genette, cf. 1998, Cornea, p.84) - *paratextul* şi relația cu titlul, *intertextualitatea*, *metatextualitatea*, *contextualitatea* sau (re)lectura ca eternă căutare a unei cărți unice şi inaccesibile, sumă a tuturor cărților.

Am încercat să dezvăluim *o viziune a jocului contextelor* construit ca o idealizare a situațiilor educative reale în actul receptării, dar şi ca model pentru onticul educațional pornind de la o definiție "paideocentrică" a educației, în care se întâlnesc evoluționismul, socializarea şi personalizarea. Arta educației (re)lecturii constă în a situa persoana în câmpul de forțe propice, care să-i asigure o dezvoltare integrală şi echilibrată. În acest sens, modelul nostru intenționează revenirea la idealul antic al educației (*Kalokagathia*), remarcând importanța "situației" şi a "câmpului psihofizic" printre determinantele fenomenului educațional, mai ales la vârsta adolescenței (v. şi aplicațiile din Anexele 30a_d, 31, 32: Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*).

3.5. Aplicație: Unitatea de conținut Adolescența

După cum se poate observa şi din tabelul de mai jos, *comprehensiunea* înseamnă experiența cognitivă stocată în sistemul semiotic verbal care se amalgamează cu cea captată din alte sisteme sau coduri semiotice / subcoduri şi împreună cu gândirea simbolică sau "simbolismele la puterea a II-a" (1972, Piaget, *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, pp. 313-314) constituie *interpretanții*, de natură superioară limbajului, însă utilizând limbajul. Şi anume, este vorba despre semnificații individuale şi / sau colective, ideologice şi sunt situate la o altă scară decât semantica verbală. Este vorba despre *valorile şi atitudinile* individului şi / sau ale grupului, *efecte de sens* obținute însă prin reconstruirea contextului (intențional, informațional, situațional) în termenii unui *calcul interpretativ*. Prin urmare, pornind de la acte concrete de referință, *acte de limbaj* care desemnează un obiect din lume printr-*o imagine mentală* (unul, altul, noi, cuplul). nivelul interpretării re-cunoaşte acele *cuvinte care ne fac cu mâna / cu ochiul* şi le reinvesteşte cu valori semantice, ca indici, simptome, convenții din multiple perspective, într-un joc gradual de contexte / lumi, de la mic la mare ori invers (o dată a lumii discursului / apoi a altor discursuri / implicit lumea subiectului / lumea grupului din care face parte, şi, în final, chiar umanitatea ca întreg).

Aplicație - poezia *Cuplu* de Ana Blandiana (v. Anexele 16a şi 16b și Anexele Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop)*

Exprimarea efectelor pe care (re)lectura în diverse contexte le provoacă în subiectivitatea cititorilor (receptorilor) este o cale de transformare a orei de literatură într-o prezență vie. "Recursul la informații nelingvistice nu este un caz marcat al procesului interpretativ: el este, dimpotrivă, REGULA." (1999, Moeschler, p. 164). Prin urmare, orice proces interpretativ implică anumite *mecanisme anticipatorii* (întrebări provocatoare, deschise prin care mediatorul pregăteşte atmosfera, pre-textul, prin matricile semantice) şi *efecte contextuale* **(**valori şi atitudini) obținute pe trei căi:

- prin anexarea unei ipoteze / asumpții (nu este vorba de simpla pereche / împerechere) şi
- reevaluarea unei ipoteze / asumpții (este vorba despre *o altfel de atitudine* în cazuri-limită, din moment ce (nici) unul nu este mai înțelept decât celălalt, negăsind o soluție mult mai simplă a problemei constând poate nu în smulgere / suferință / durere, ci, dimpotrivă, în topire / contopire/ integrare ş.a.);
- suprimarea unei ipoteze / asumpții şi *modificarea convingerii* (nu este vorba despre o simplă pereche, ci de feluri diferite de a privi / rezolva o problemă de cuplu / întregire /împlinire / desăvârşire).

Acest fapt presupune că însăşi *comprehensiunea* implică un sistem interpretativ care dirijează selecția unei anumite asumpții ori ipoteze contextuale pentru enunțurile a căror formă logică permite constituirea mai multor contexte ce pot fi puse în evidență prin diverse metode // jocuri de limbaj, ca în tabelul din Anexa

Dialogul cu elevii este menit să fixeze mesajul textului, să pună în evidență ideile de bază şi să pătrundă dincolo de cele evidențiate de autor. Este important în acest sens ca *mediatorul* să nu-şi impună punctul său de vedere, ci să accepte opiniile elevilor cu argumente de rigoare. Interpretarea este procesul inferențial care duce la concluzii sintetice, implică modificarea unor opinii şi fixarea convingerilor prin eradicarea uneia sau a mai multor asumpții / ipoteze / credințe ce nu s-au arătat a fi valide până în final (fiecare dintre noi am fost, cel puțin o dată în viață, în adolescență, ori vom fi, la alte vârste, într-o situație - limită similară, când n-am găsit foarte repede o soluție de rezolvare a unei probleme, ce după aceea ne apărea de domeniul *evidenței*; deci am fost şi / sau suntem "decuplați"?).

Jocul contextelor devine astfel expresia felului în care se articulează gândirea simbolică a unui grup, dând semnificații subiective semnificatului obiectiv al operei. Este vorba despre depăşirea limitelor unei singure metode, această orientare fiind numită a *determinării raționale: "*Locul central nu este ocupat de o relație binară cauză-efect, ci de o configurație complexă spirit – rațiune – situație - acțiune, în legătură cu care se pretinde că orice om rațional, pus într-o situație anume, va răspunde printr-o acțiune anume, aceeaşi, oricare ar fi individul. Într-o formă mai prudentă, se poate vorbi de seturi de acțiuni echiprobabile" (1999, Pânzaru, p. 147).

A interpreta înseamnă, deci, *desfătare de sine prin desfătare în altul*, un nou concept de **mimesis** pe care îl înțelegem la întâlnirea cu **semiosisul**, proces pe care îl explicităm în rândurile următoare, aşa cum l-am dibuit noi. *A o lua pe drumul gândirii deschis de text* nu înseamnă altceva decât a răspunde acelor propuneri şi întrebări-provocări ale textului desfăşurate pe parcursul său, răspunsuri care se instituie prin relații semnice de natură semantico-pragmatică şi configurativ-discursivă. Cu alte cuvinte nu este vorba despre un fenomen foarte complicat, ci despre a **(re)cunoaşte spațiul de joc C,** vidul, golul, blancul ce deschide spre ambiguitate şi polisemantism. Cele două subiectivități (**mimetică**,

originară, autorul, altul, locutorul) şi terminală (**semiotică**, interpretul, interlocutorul, cititorul, adolescentul, sinele semiotic), deşi puternic implicate în actul discursiv prin datele lor psiho-socio-culturale şi prin disponibilităţile lor afective, sunt supuse, în acelaşi timp, şi constrângerilor impuse o dată de structurile limbii şi apoi de principiile generale ale raţionării. Cu alte cuvinte nu este vorba despre un fenomen foarte complicat, ci despre a **(re)cunoaşte spaţiul de joc C,** *spaţiu al opţiunii unde are loc un fenomen ce poate fi reliefat semiotic: contextele comunicative* (1996, Umberto Eco, p. 255) care explorează vidul, golul, blancul ce deschide spre ambiguitate şi polisemantism. Cele două subiectivităţi (**mimetică**, originară, autorul, altul, locutorul) şi terminală (**semiotică**, interpretul, interlocutorul, cititorul, adolescentul, sinele semiotic), deşi puternic implicate în actul discursiv prin datele lor psiho-socio-culturale şi prin disponibilităţile lor afective, sunt supuse, în acelaşi timp, şi constrângerilor impuse o dată de structurile limbii şi apoi de principiile generale ale raţionării într-un spaţiu (co)interlocutoriu delimitat. Din aceste *"jocuri" de negociere* se va naşte un *referent (re)construit*, un ***discurs nou*** ataşat lumii textului / discursului, o lume posibilă, *imaginabilă din punctul de vedere al lumii alternative* (1996, Eco, p. 231).

Hermeneutul caută o posibilă unitate a comunicării în datele de ordin mental şi simbolic. *Ideologul*, în determinările materiale şi politice ale unui timp. Interpretul integrează cele două atitudini care nu sunt radical diferite şi sunt corelate prin virtuţile mimetice şi semiotice deopotrivă ale situaţiei de (re)lectură bazate pe jocul contextelor, nodul central al sensului fiind: viaţa nu înţelege viaţa decât prin *mijlocirea* unor *unităţi de sens* (modele, arhetipuri, simboluri, patterns) care se ridică deasupra fluxului istoric, dar se pot raporta mereu la *situaţie* .

3.6. (Re)Lectura imaginilor

Într-un fel, acesta este lucrul care interesează cel mai mult în ultima vreme, imaginea chiar mai mult decât textul. Ne-am propus să vorbim despre text şi imagine ()v. Anexele 26-28) pentru că în capitolul întâi al lucrării noastre anticipam că modelul de (re)lectură mizează pe valoarea constructivă şi holistică a imaginii, negăsind că aceasta este reducţionistă, cu o condiţie: să se insiste pe educarea ei, pe discutarea avantajelor şi a dezavantajelor pe care le implică fluxul continuu de imagini cu care suntem asaltaţi zilnic. În acest sens, curriculum-ul şi manualele alternative au un compartiment special: *Literatura şi celelalte arte* (spectacol, film, TV ş.a.). Avem impresia că toată lumea crede că trăim într-un univers în care nu mai primează cuvântul, ci imaginea. Această impresie se naşte desigur din experienţa fiecăruia dintre noi - avem altă perspectivă asupra lumii dacă stăm mult timp la televizor, sau dacă nu stăm - dar şi dintr-o diferenţă obiectivă între texte şi imagini. Şi anume: textele ne sunt la îndemână, dar singur decidem dacă le deschidem sau nu, dacă le citim sau nu; imaginile, dimpotrivă, ne asaltează, şi nu le putem refuza pentru că ele constituie o informaţie fundamentală despre lumea externă. Televizorul este principalul "concurent" al (re)lecturii, cum arătam că reiese şi din cifrele sondajelor, ca atare este important să educăm această facultate a *imaginaţiei active* în sensul prelucrării imaginilor, şi nu a îngurgitării lor, aşa cum vin asupră-ne, fără astâmpăr. A nu vedea lumea înseamnă a fi orb, a nu citi texte înseamnă a fi doar ignorant. Ne putem orienta ca turist într-o ţară a cărei limbă nu o cunoaştem fără să citim textele acesteia, dar nu ne putem deloc orienta închizând ochii.

Comparația noastră șchioapătă însă în sensul în care nu textele ar trebui să le comparăm cu imaginile, ci cuvintele, fragmentele de conversație auzite în stradă, la știrile TV etc. Într-adevăr, este vorba despre patru nivele de comparație, nivele care apar și în cele trei + n (re)lecturi (1983, Nathan Kobler, Dialogul vizual. O introducere în aprecierea artei*, pp. 49-86). (Re)lectura, învestită cu funcția de* act de comunicare*, se organizează sistemic, cum am mai specificat de mai multe ori în lucrarea de față, valorificând toate potențialitățile cunoașterii* (v. Anexele 25, 26):

1. lumea realității perceptuale / *percepții* - auditivul și vizualul // *imaginea-ecran;*
2. *în al doilea rând,* lumea realității conceptuale *în cadrul acestora* / mesajele umane intenționate, enunțuri verbale și /sau scrise // *imaginea-oglindă;*
3. reacția personală la experiență *printre cele de sus, acele* imagini *care sunt focalizate pe noi ca receptori oarecare, precum* anunțul și afișul publicitar // *imaginea gnoseologică;*
4. comunicarea ordinii - imagini personale / personalizate *precum o* scrisoare*, o* fotografie*, un* portret *făcut cuiva, o* descriere, rezumat, rescriere parodică *ori "*serioasă*", o imagine pentru o* reclamă*, pentru o* prezentare de carte*, un* afiș *ori un* eseu *(argumentativ) personalizat materializat într-o imagine discursivă.*

La fiecare dintre aceste nivele semnalele (neintenționate) și mesajele (intenționate) sunt organizate diferit: atât pe dimensiunea verbală cât și pe cea vizuală, cu cât ele sunt mai focalizate cu atât sunt și mai elaborate. Revenind la cele spuse anterior, este adevărat, totuși, că la fiecare dintre nivele ceea ce este produs pe canal vizual exercită un alt tip de apel decât ceea ce este produs pe canalul auditiv (verbal) la același nivel. Interpelarea vizuală este într-un fel mai puternică și într-alt fel mai confuză decât cea verbală. Mai puternică, în sensul că este vitală, informațional de neînlocuit, imposibil de refuzat fără a pierde o mare parte a orientării în spațiu; în acest sens voiam să spunem mai sus că imaginea, fie naturală, fie culturală, ni se impune, ne domină, cu mult mai mult decât sunetul, sau enunțul verbal, a cărui eventuală pierdere, sau ignorare pare a avea un efect mai puțin dramatic.

Vom reveni la acestă problematică și îi vom dedica un capitol întreg, capitolul 7.

Cap. 4. Strategii didactice de educare a competenței de (re)lectură și argumentare

"Interpretările joacă un rol important în sfera publică a societăților democratice,
bazate pe pluralismul opiniilor,
unde ni se întâmplă să fim solicitați de discursuri concurente,
între care e greu de tranșat, din cauza asimetriei de avantaje și dezavantaje".
(Paul Cornea, 2006)

4.1. Lecții demonstrative de lectură predictivă

În următoarele pagini vom demonstra o lecție tipică ce utilizează strategii de (re)lectură pentru a promova gândirea critică (v. și Anexele 23-24). Lecția este concepută pentru clasele mici – a V- a – VI-a, dar în continuarea ei vom discuta felurile în care poate fi adaptată la clase mai mari. În ultima parte a acestui manual, vom descrie mai în detaliu strategiile folosite în aceste lecții, ca și alte câteva strategii compatibile care ar fi putut fi folosite. Vă rugăm să observați, pe măsură ce citiți, cum lecția îi conduce pe elevi prin toate cele patru faze ale lecturii: intrarea în „ viziune", avansarea în ea, distanțarea și reflecția, ieșirea și obiectivarea experienței.

4.1.1. D-l Goe, de I. L. Caragiale

Lectura predicativă: Activitatea controlată de citire – gândire

Acum profesorul foloseşte o strategie de lectură predictivă pentru a–i face pe elevi să avanseze cu povestirea, dar şi să se distanţeze pentru a reflecta asupra informaţiilor pe care le oferă textul:

Profesorul:

• "Acum veţi începe să citiţi povestirea. Deja aveţi fiecare câte o predicţie în legătură cu ce se va întâmpla – asta aţi făcut cu cele patru cuvinte: aţi prezis ce se va întâmpla. Acum citiţi primul paragraf din *D-l Goe* şi vedeţi cât de mult seamănă ce aţi prezis voi cu această poveste."

Elevii citesc prima parte în gând. Textul spune:

Ca să nu mai rămâie repetent şi anul acesta, mam' mare, mamiţica şi tanti Miţa au promis tânărului Goe să–l ducă la Bucureşti de 10 mai. Foarte de dimineaţă, dumnealor, frumos gătite, împreună cu tânărul Goe, aşteaptă cu multă nerăbdare trenul accelerat (...) .

Goe poartă un frumos costum de marinar, pălărie de paie... şi sub pamblică biletul de călătorie înfipt de tanti Miţa, că aşa ţin bărbaţii biletul."

Învăţătorul:

• "Deci ce am aflat? Ce ştim până acum?"

Iulian: " Este luna mai. Goe se găseşte în gară cu mam' mare, mamiţica şi tanti Miţa şi merg la Bucureşti."

• Profesorul: " Acum ce credeţi că se întâmpla în această poveste? Folosiţi – vă imaginaţia şi fiţi cât mai exacţi. Ce vă aşteptaţi să se întâmple?"

Daniela: " Cred că vor pierde trenul."

• Prof.:" Asta crezi? Şi atunci ce s-ar întâmpla în povestire?"

(Învăţătorul scrie răspunsul în partea stângă a tablei)

Daniela: " Povestirea ne va spune cum au rămas ei în provincie şi au sărbătorit ziua de 10 mai acasă".

• Prof.: (adaugă cele spuse pe tablă) " Bine. Să auzim altă idee."

Roxana: " Cred că vor ajunge la Bucureşti, dar după multe peripeţii."

• prof.: (scrie şi acest lucru pe tablă, mai cere trei predicţii, apoi, arătând spre predicţiile de pe tablă spune):

" Acestea sunt toate nişte predicţii foarte interesante, dar care dintre ele credeţi că se va adeveri? Fiecare să hotărască pentru cea care i se pare cea mai probabilă. Nu spuneţi cu voce tare, gândiţi–vă doar. Gata? Acum citiţi următoarele paragrafe, până la sintagma / grupul de cuvinte *cu bărbaţii.*

Elevii citesc în gând. Textul spune:

"*Soseşte trenul – şi nu stă mult.*

Trenul este plin... Dar cu multă bunăvoinţă din partea unor tineri politicoşi, se fac locuri pentru dame. Goe nu vrea să intre în cupeu; vrea să şadă în coridorul vagonului cu bărbaţii"

• prof.: " Deci ce am aflat acum? Ce ştim până aici?"

(Doi elevi rezumă ceea ce au citit)

• Prof.: "Bine. (arătând spre predicţiile de pe tablă) Care dintre predicţiile noastre par să fie corecte până acum? De care nu suntem siguri? Pe care le putem elimina?"

(Elevii elimină predicţia că vor pierde trenul şi vor petrece ziua de 10 mai în provincie).

• prof.: " Ce credeţi că se întâmpla în poveste acum?"

(Elevii mai fac predicţii şi învăţătorul le scrie pe tablă, în dreapta primul şir.)

Acum elevii citesc. Textul spune:
– Nu !... nu e voie să scoţi capul pe fereastră, mititelule! zice unul dintre tineri lui d. Goe.
- Ce treabă ai tu, urâtule? zice mititelul smucindu–se.
Şi după ce se strâmbă la urâtul, se spânzură iar cu amândouă mâinile de vergeaua de alarmă şi scoate iar capul. Dar n-apucă să răspunză ceva urâtul, şi mititelul îşi trage îngrozit capul gol înăuntru şi- ncepe să zbiere:
- Mamiţoo! mam'mare! tantii!
- Ce e? Ce e? sar cucoanele.
- Să oprească! Zbiară şi mai tare Goe, bătând din picioare. Mi–a zburat pălăria! Să oprească!!!"
• *(*Când elevii au terminat de citit, învăţătorul le cere din nou să rezume ce au citit, trece din nou în revistă predicţiile iniţiale şi le cere altele noi):
Crina: " Cred că va veni controlorul şi va trebui să plătească amendă."
Roli: " Eu cred că vor opri trenul şi de aceea vor plăti amenda."
• Profesorul mai solicită predicţii şi le scrie pe tablă. Din nou cere ca fiecare elev să aleagă predicţia care i se pare cea mai probabilă înainte de a citi mai departe.

Textul continuă astfel:
Tot într–un timp, iacă conductorul intră să vază cine a suit de la staţia din urmă. Cucoanele arată biletele dumnealor, explicând d–lui conductor de ce nu poate şi Goe să facă acelaşi lucru. Conductorul însă nu înţelege, pretinde bilet; dacă nu la staţia apropiată trebuie să-l dea jos pe d. Goe, dacă nu îi cumpără un alt bilet şi plătesc amenda de 7 lei şi 50 de bani... în sfârşit, n-au ce să facă. Trebuie să se hotărescă a plăti biletul. Ca să nu rămâie cu capul gol, mam'mare scoate din săculeţ un beret."
• Din nou profesorul le cere să rezume ceea ce au citit, trece în revistă predicţiile şi cere altele noi.
Roli: " O să piardă şi beretul!"
Profesorul: " Aşa crezi? Cum ar continua atunci povestirea?"
Daniela: " Atunci o să tragă semnalul de alarmă şi o să oprească trenul."
Fraga: " Şi n-o să mai ajungă la Bucureşti, pentru că o să fie daţi jos din tren."
• Prof.: (după ce scrie aceste predicţii pe tablă) " Mai are cineva vreo idee?"
Sonia: " Poate vor reuşi să ajungă la Bucureşti fără altă peripeţie a d-lui Goe."
Roli: " Nu cred că se va întâmpla asta. Nu cred că se va cuminţi într–atât încât să nu mai facă nici o năzbâtie."
• Prof. : " Să vedem. Câţi dintre voi cred că vor ajunge la Bucureşti fără vreo altă năzbâtie de-a lui Goe? Câţi cred că acesta va mai face şi alte prostii?
(se ridică mâinile pentru ambele opţiuni)
"Bine. Crede cineva că se întâmpla altceva?"
Maria: " Mă tem că, odată ajunşi la Bucureşti, se va pierde de mam' mare, mamiţa şi tanti Miţa."
• Profesorul notează şi această idee pe tablă apoi cere elevilor să citească povestea până la sfârşit).
Textul spune:
Goe primeşte de la mamiţa o bucată de ciucalată şi acesta se duce afară ca să o mănânce. Mam'mare se duce în coridor să – l caute pe Goe, dar acesta nu–i.
Toate cucuoanele sar...
- A căzut din tren băiatul! Ţaţo mor!

Dar deodată, cu tot zgomotul trenului, se aud bubuituri în uşa compartimentului unde nu intră decât o persoană. Goe s–a încuiat acolo. Soseşte conductorul cu biletul: primeşte paralele şi liberează pe captiv. Mam'mare se hotărăşte să stea pe coridor, să păzească pe Goe, să nu se mai întâmple ceva puişorului. Puişorul vede o linie de metal în colțul coridorului, care are la capătul de sus o maşină cu mâner. Se suie–n picioare şi trage. Trenul se opreşte. Cineva, nu se ştie cine din ce vagon a tras semnalul de alarmă. Personalul trenului caută vagonul de unde s–a tras. Mam'mare doarme în fundul cupeului cu puişorul în brațe. Nu se poate şti cine a tras manivela.

Trenul se porneşte şi ajunge la Bucureşti.

Cucoanele se suie cu puişorul în trăsură şi pornesc în oraş.

- La bulivar, birjar! La bulivar!...

• Când au ajuns la sfârşit, elevii compară predicțiile lor cu povestea propriu – zisă. Profesorul nu insistă pe această parte a discuției pentru că vrea să ajungă să afle reacțiile elevilor la povestire.

Explorarea sensului: întrebări referitoare la reacția cititorului

Acum profesorul trece la diferite strategii de chestionare a elevilor, întâi pentru a afla reacțiile lor la povestire, fiindcă vrea să ştie ce au înțeles din ea şi fiindcă vrea să sublinieze legitimarea reacțiilor personale.

• Învățătorul: " Acum că ați terminat de citit povestea, la ce vă gândiți?"

Ariana: " M-am întristat. Cucoanele nu l–au pedepsit pe d–l Goe pentru prostiile pe care le–a făcut. Este un copil răsfățat şi cu o comportare urâtă."

• Învățătorul: " Dar voi ceilalți? Cum v–a făcut să vă simțiți această poveste?"

(Mai mulți elevi îşi exprimă reacțiile personale)

• Profesorul: "La ce v–a făcut să vă gândiți această poveste? De ce altceva v-a amintit?"

Ionuț: "De un copil din vecini care manifestă aceleaşi apucături, se poartă dispreţuitor şi obraznic cu mama sa, e necuviincios cu vecinii, dar care la toate obrăzniciile şi necuviințele lui nu este altceva decât răsfățat. La asta m–a făcut să mă gândesc povestirea."

Lăcrămioara: " Mie mi–a amintit de o poveste cu un copil răsfățat care se purta urât cu musafirii veniți la el de ziua lui."

(Se dau şi alte răspunsuri, diferite unele de altele, dar fiecare rezonabil în felul lui. Când a sesizat legătura cu povestea, învățătorul îi îndeamnă pe elevi să arate ce anume din poveste le–a sugerat respectivul comentariu.)

Explorarea sensului: întrebări interpretative

Acum profesorul vrea să treacă de aceste asociații personale şi să discute problemele pe care le pune textul însuşi. Pune prima întrebare dintr–o serie pregătită dinainte.

• Învățătorul: " Iată la ce mă gândesc (îmi voi scrie întrebarea pe tablă şi, înainte să discutăm aş dori ca fiecare să scrie răspunsul în caiet.) Autorul ne spune că d–l Goe era repetent. De ce credeți că l–au dus cucoanele, atunci, la Bucureşti?"

• Profesorul le dă patru minute să–şi scrie răspunsul. Iată câteva mostre:

Tania: " Ca să învețe şi să nu mai rămână şi altă dată repetent."

Roli: " Nu cred că l–au dus ca o răsplată, pentru că lor nu le păsa dacă învață sau nu. Pur şi simplu s–au dus la sărbătoare să se simtă bine."

Roxana: " Probabil dacă nu ar fost un copil răsfățat şi obraznic ar fi învățat şi nu ar fi rămas repetent. Sunt şi la noi copii care sunt răsfățați şi nu învață nimic !"

Explorând sensul: dezbateri

Mai târziu în aceeaşi oră, învăţătorul vrea să meargă cu un pas mai departe în explorarea problemelor puse în povestire. De aceea îi pune pe elevi să lucreze la o *reţea de discuţii* în legătură cu povestirea *D – l Goe.* Pentru reţeaua de discuţii, pregăteşte o grilă (vezi Anexa nr. 6)

În perechi , elevilor li se cere să discute dacă ar fi fost mai bine ca Goe să nu fie dus la Bucureşti, ci pedepsit. Nu li se cere însă şi o concluzie, ci doar să enumere toate motivele la care se pot gândi şi pentru care ar fi fost mai bine să–l ducă la Bucureşti şi apoi toate motivele pentru care n–ar fi fost mai bine să–l ducă.

Apoi, fiecare pereche discută cu o altă pereche motivele pro şi contra, până când ajung la o concluzie.

Când termină toţi, învăţătorul îi invită pe toţi care cred că ar fi fost mai bine să–l ducă pe Goe la Bucureşti să treacă în stânga clasei. Iar ceilalţi în dreapta. Cei nedecişi trebuie să stea lângă peretele din spate.

Fiecare grup are cinci minute pentru a hotărî care sunt cele mai bune argumente. Apoi pune cele două grupuri care au păreri clare să susţină o dezbatere:

- fiecare grup emite un argument, iar oponenţii au şansa de a veni cu un contraargument înainte de a-şi expune argumentele lor. Dacă există "nedecişi" aceştia pot contrazice ambele părţi cu argumente viabile. Învăţătorul îi îndeamnă pe elevi ca, atunci când sunt convinşi de un argument al părţii opuse, să se aşeze între cei cu care sunt de acord.

Concluzii:

Aceste metode noi, interesante sunt foarte productive în sensul că îi ajută pe elevi să citească, să asculte şi să discute înţelegând mai bine, dezvoltă deprinderi de gândire superioare, făcându–i astfel pe elevi să devină mai flexibili şi mai critici în gândire.

Planificarea unor discuţii care să–i angajeze cu adevărat pe elevi, ca şi participarea permanentă la tot ceea ce spun elevii necesită mai multă energie psihică decât mijloacele pasive de predare.

Elevii învaţă mai uşor din discuţiile purtate cu întreaga clasă – discuţii care oferă elevilor posibilitatea de a–şi dezvolta creativitatea, de a fi ei înşişi mici *scriitori* – dezvoltă deprinderile de gândire critică şi îi pregăteşte pe elevi pentru viaţa în societatea civilă.

4.1.2. „ Ivan şi pielea de focă ”: lecţie combinată de lectură predictivă / comentare

Povestea **Ivan şi pielea de focă** este o poveste populară scoţiană. Textul ei întreg se află în final.

Organizarea cunoştinţelor

Profesorul începe pregătind gândirea elevilor pentru poveste.

Profesorul: „ Urmează să citim o poveste intitulată „Ivan şi pielea de focă'. Povestea aceasta a *ajuns la noi de pe coasta de nord a Scoţiei, foarte, foarte departe spre nord. Din ce credeţi că trăiesc oamenii acolo ?"*

Băiatul: „ Dacă locuiesc pe coastă, poate că din pescuit."

Profesorul: „ Adevărat. Apa e foarte rece iar pe mare deseori e furtună, aşa că nu-i un pescuit uşor. Nu mulți oameni ar vrea să ducă o asemenea viața, şi cei care o duc tind să fie singuratici. Spuneți-mi, dacă ar fi să trăiți acolo, pe coastă, „departe de ceilalți', cum ați face ca să nu vă simțiți singuri ? ”

[Copiii dau multe răspunsuri. Unii ar citi. Unii ar alege jocurile de cărți. Unul ar învăța să picteze.
Iar una s-ar împrieteni cu animalele. „ Spuneați şi de o focă, nu ? ”, întreabă ea.

Profesorul: „Da, spuneam. Focile trăiesc în apele de acolo, din nord. Şi au ochi mari, care arată aproape ca ochii oamenilor.

Ştiți ce ? Vă dau patru cuvinte din lecția asta. În perechi, încercați să vă imaginați cum va fi povestea, numai după cuvintele acestea. Va trebui să vă folosiți imaginația. Credeți că puteți? Cuvintele sunt următoarele: țărmul mării, piele de focă, cufăr încuiat şi căsătorie.”

Profesorul: [După cinci minute] „ Ei bine, s-auzim câteva idei.” [Profesorul obține patru predicții de la patru perechi de elevi. Le primeşte pe toate în acelaşi fel, încurajându-i pe elevi, dar fără a face aprecieri, nici dacă una din ele se apropie foarte mult de povestea adevărată.
Lectura predictivă : Activitatea controlată de citire - gândire

Acum profesorul foloseşte o strategie de lectură predictivă pentru a-i face pe elevi să avanseze cu povestea dar şi să se distanțeze pentru a reflecta asupra informațiilor pe care le oferă textul.

Profesorul: „ Acum veți începe să citiți povestea. Deja aveți fiecare o predicție în legătură cu ce se va întâmpla – asta ați făcut cu acele cuvinte : ați prezis ce se va întâmpla. Acum citiți primul paragraf din ” Ivan şi pielea de focă ” şi vedeți cât de mult seamănă ce ați prezis voi cu această poveste. ”

Profesorul: „ [Elevii citesc prima parte în gând. Textul spune:

Ivan şi pielea de focă

Pe toată coasta de nord a Scoției, crivățul şuieră în nopțile întunecoase şi în zilele cenuşii, iar valurile se izbesc de stâncile negre. Dar vara marea se linişteşte şi zilele se lungesc, aşa că la vremea solstițiului de vară nu se mai face deloc noapte cu adevărat. Povestea începe în cea mai lungă zi a anului. Era ziua de Sânziene, aproape de miezul nopții. Ivan Ivanson, un copil de nici şase ani, umbla printre stâncile de pe țărm, căutând scoici şi ce mai aduceau valurile pe plajă.

Profesorul: „ Deci ce am aflat? Ce ştim până acum?”

Tibi: „Este coasta de nord a Scoției, aşa ați spus. E noaptea de Sânziene şi un băiat adună ce găseşte pe țărm.”
Profesorul: „Acum ce credeți că se va întâmpla în această poveste? Folosiți-vă imaginația şi fiți cât mai exacți. Ce vă aşteptați să se întâmple?”
Codruța: „Cred că va găsi un pui de focă şi-l va duce acasă.”

Profesorul: „Asta crezi? Şi atunci ce s-ar întâmpla în poveste? [Profesorul scrie răspunsul ei în partea stângă a tablei]
Codruţa: „Povestea ne va spune cum a crescut el puiul de focă până când, într-o bună zi, a trebuit să-i dea drumul."
Profesorul: [Profesorul adaugă cele spuse pe tablă] „Bine. Să auzim altă idee. Irma?"
Irma: „E noaptea de Sânziene? Atunci e un moment magic, nu? Cred că se va întâmpla ceva magic."
Profesorul: „Cum ar fi?"
Irma: „ Poate că o să găsească o sirenă."
[Profesorul mai scrie şi asta pe tablă. Mai cere să audă trei predicţii]
Profesorul: [Arătând spre predicţiile de pe tablă] „Acestea sunt toate nişte predicţii foarte interesante dar care dintre ele crede fiecare din voi că se va adeveri? Fiecare să se hotărască pentru cea care i se pare mai profitabilă. Nu spuneţi cu voce tare, gândiţi-vă doar. Gata? Acum citiţi următoarele patru paragrafe, până la "se întoarse la căsuţă lor."

[Elevii citesc în gând. Textul spune:

Deodată auzi un cântec ciudat şi, când se uită în faţă, i se păru că vede o dâră de fum ieşind dintr-o crăpătură a unei stânci care adăpostea o peşteră aflată nu departe de acel loc. Dar picioarele lui erau prea slabe ca să-l poarte peste bolovani iar când mama lui îl strigă, se întoarse la căsuţa lor.

Profesorul: „Deci ce am aflat acum? Ce ştim până aici?"
[Doi elevi rezumă ceea ce au citit.]
Profesorul: „Bine. [Arătând spre predicţiile de pe tablă] Care dintre predicţiile noastre par să fie corecte până acum? De care nu suntem încă siguri? Pe care le putem elimina?"

[Elevii elimină predicţia că va găsi un pui de focă şi cred că e posibil să se întâmple ceva magic – poate va găsi o sirenă.]
Profesorul: „Ce credeţi că se va întâmpla în poveste acum?"
[Elevii mai fac predicţii şi profesorul le scrie pe tablă, în dreapta primului şir. Acum elevii citesc. Textul spune:]

Şapte ani trecură până când Ivan ajunse din nou în acel loc, chiar la miezul nopţii, în noaptea de Sânziene. Din nou i se păru că aude un cântec ciudat şi din nou văzu fumul ieşind din peşteră. Nu ştiu de ce nu s-a dus să vadă de unde vine de astă dată. Mai mult ca sigur că ceva îl chema de îndată înapoi la căsuţa părintească.
Mai trecură şapte ani. Tatăl lui îmbătrânise acum pescuind în apa rece şi sărată a mării şi părinţii se mutaseră la oraş, lăsându-i căsuţa lui Ivan. Ivan trăia acolo singur –singurel, având doar ţipetele păsărilor de pe ţărm să-i ţină de urât.
Când veni din nou noaptea de Sânziene, Ivan îşi aminti de cântec şi de fum. La miezul nopţii, se apropie de peşteră. Auzi acelaşi cântec ciudat, cu armonii nepământesc de frumoase. Venind mai aproape, auzi pârâitul focului şi-i văzu flăcările reflectându-se în stânci. Şi acolo, la gura peşterii, găsi o grămadă de piei frumoase de focă.

[Când elevii au terminat de citit, profesorul le cere din nou să rezume ce au citit, trece din nou în revistă predicţiile iniţiale şi le cere să facă altele noi.]

Irma: „Cred că va lua o piele de focă. Şi o să se întoarcă mai târziu şi o să găsească o sirenă."
Tibi: „Eu cred că cine e în peşteră o să-l prindă şi o să-l transforme pe el în sirenă."
[Profesorul mai solicită predicții şi le scrie pe tablă. Din nou cere ca fiecare elev să aleagă predicția care i se pare cea mai probabilă înainte de a citi mai departe.]
Textul continuă astfel:

Ivan alese cea mai frumoasă piele. Încet, cu grijă, o scoase din grămadă şi plecă acasă cu ea, o încuie într-un cufăr de lemn pe care-l împinse sub pat, iar cheia o puse pe o cureluşa de piele pe care o avea legată la gât. Apoi se culcă.
Dimineață luă pătura de pe pat şi se întoarse la peşteră. Acolo găsi o femeie tânără, tristă şi frumoasă, care dârdâia şi încerca să-şi acopere goliciunea cu brațele şi cu părul ei cel lung. O înveli cu pătura lui, şi o conduse la căsuța lui. Se purtă frumos cu femeia şi cu timpul se îndrăgostiră unul de celălalt. Avură un fiu.

Trei ani mai târziu, mai avură unul. Ivan era fericit dar o vedea adesea pe soția lui privind lung către mare, cu ochi mari şi trişti. Nu-i spuse niciodată ce era în cufărul cel mare de lemn şi îi interzise să-l deschidă.

[Din nou profesorul le cere elevilor să rezume ceea ce au citit, trece în revistă predicțiile şi cerealtele noi.]
Tibi: „O să pună ea mâna pe pielea aceea cumva."
Profesorul: „Aşa crezi? Cum ar continua atunci povestea?"
Irma: „Atunci o să se transforme din nou în sirenă."
Emil: „Şi n-o să se mai întoarcă pentru că fie supărată pe Ivan fiindcă a ținut pielea ascunsă de ea."
Profesorul: [După ce scrie aceste predicții pe tablă] „Mai are cineva vreo idee? Mai sunt şi alte feluri în care poate continua povestea?"
Codruța: „Poate vor sta de vorbă şi Ivan îi va cere să aleagă între a fi femeie şi a fi focă."
Tibi: „Nu cred că se va întâmpla asta. Nu cred că-i aşa deschis la minte."
Profesorul: „Să vedem. Câți dintre voi cred că vor sta de vorbă? Câți cred că va lua pielea şi va pleca? [se ridică mâinile pentru ambele opțiuni] „Bine. Crede cineva că se va întâmpla altceva?"
Irma: „Mă tem că va lua şi copiii. Nu prea ştim multe despre ea. Nu ştim de ce e în stare."
[Profesorul notează şi această idee pe tablă iar apo le cere copiilor să citească povestea până la sfârşit.]
Textul spune:

În Ajunul Crăciunului, Ivan îşi pregăti familia de mers la biserică. Nevasta, însă, spuse că se simte rău, aşa că Ivan merse doar cu băieții.
După miezul nopții, când se întorceau de la biserică, văzură uşa casei deschisă.
Înăuntru găsiră cufărul de lemn, deschis şi el, cu cheia încă în încuietoare – cheia pe care Ivan uitase să o ia cu el în graba pregătirilor pentru biserică. Nevasta nu era nicăieri.
Se spune că uneori, când băieții mergeau pe țărmul mării, o focă frumoasă, cu ochi mari şi trişti înota în dreptul lor în larg. Şi se mai spune că uneori, când Ivan pescuia, aceeaşi focă frumoasă şi tristă mâna peştii în plasele lui. Poate că era soția lui. Nu ştiu. Ce ştiu este că Ivan n-a mai văzut-o niciodată pe lumea aceasta.

[Când au ajuns la sfârşit, elevii compară predicţiile lor cu povestea propriu-zisă. Profesorul nu insistă pe această parte a discuţiei pentru că vrea să ajungă să afle reacţiile elevilor la poveste]

- ***Explorarea sensului: întrebări referitoare la reacţia cititorului***

Acum profesorul trece la diferite strategii de chestionare a elevilor, întâi pentru a afla reacţiile lor la poveste, fiindcă vrea să ştie ce au înţeles din ea şi fiindcă vrea să sublinieze legitimitatea reacţiilor personale.

Profesorul: „Acum că aţi terminat de citit povestea, la ce vă gândiţi?"
Irma: „M-am întristat. Femeia şi-a părăsit familia iar copii au rămas fără mamă."
Profesorul: „Dar voi, ceilalţi? Cum v-a făcut să vă simţiţi această poveste?"
[Mai mulţi elevi îşi exprimă reacţiile personale.]
Profesorul: „La ce v-a făcut să vă gândiţi această poveste? De ce altceva v-a amintit?"
Tibi: „Mama vecinului meu a murit vara trecută. Mi-a spus odată că simte uneori că parcă e doar de partea cealaltă a peretelui dar că nu pot chiar să ajungă unul la celalalt. La asta m-a făcut să mă gândesc povestea."
Codruţa: „Mie mi-a amintit de o poveste cu un om care a prins un peşte şi s-a îndrăgostit de el."
[Se dau şi alte răspunsuri, diferite unele de altele dar fiecare rezonabil în felul lui. Când e greu de sesizat legătura cu povestea, profesorul îi îndeamnă pe elevi să arate ce anume din poveste le-a sugerat respectivul comentariu.]

- ***Explorarea sensului: întrebări interpretative***

Acum profesorul vrea să treacă de aceste asociaţii personale şi să discute problemele pe care le pune textul însuşi. Pune prima întrebare dintr-o serie pregătită dinainte.

Profesorul: Iată ce mă gândesc (îmi voi scrie întrebarea pe tablă şi, înainte să discutăm, aş dori ca fiecare dintre voi să scrie răspunsul în caiet). Autorul povestirii ne spune că în două rânduri Ivan a auzit cântecul şi a văzut fumul, dar numai după ce a devenit bărbat s-a dus la peşteră, a luat pielea de focă şi a dus-o pe femeie acasă. De ce credeţi că a fost aşa?"

[Profesorul le dă patru minute să-şi scrie răspunsul . Iată câteva mostre:]
Irma: „Ca să fier şi povestea asta ca toate poveştile. Lucrurile întotdeauna se întâmplă de trei ori."
Tibi: „Nu cred că Ivan ar fi fost pregătit înainte. Uneori trebuie să aştepţi până eşti pregătit."
Emil: „Dar ar fi fost o altă poveste dacă s-ar fi dus la peşteră şi ar fi găsit pielea de focă de prima dată."
Codruţa: „Deci, poate că dacă acelaşi lucru ţi se întâmplă la diferite vârste, ai de fiecare dată o altă poveste…"

- ***Explorând sensul: dezbateri***

Mai târziu în aceeaşi zi, profesorul vrea să meargă cu un pas mai departe în explorarea problemelor puse de poveste. De aceea îi pune întâi pe elevi să lucreze la o „reţea de discuţii" în legătură cu povestea ***Ivan şi pielea de focă***.

Pentru reţeaua de discuţii, pregăteşte o grilă ca cea arătată în cazul textului *Poveste*, de I. Creangă..

În perechi, elevilor li se cere să discute dacă ar fi fost mai bine ca Ivan să nu ia pielea de focă. Nu li se cere însă o concluzie, ci doar să enumere toate motivele la care se pot gândi şi pentru care ar fi fost mai bine să n-o ia şi apoi toate motivele pentru care n-ar fi fost mai bine să n-o ia.

Apoi fiecare pereche discută cu o altă pereche motivele pro şi contra, până când ajung la o concluzie.

Când termină toți, profesorul îi invită pe toți cei care cred că Ivan nu ar fi trebuit să ia pielea de focă să treacă în partea stângă a clasei. Cei care cred că a făcut bine că a luat-o sunt rugați să treacă în partea dreaptă. Cei nedecişi trebuie să stea lângă peretele din spate.

Fiecare grup are cinci minute pentru a hotărî care sunt cele mai bune argumente. Apoi pune cele două grupuri care au păreri clare să susțină o dezbatere: fiecare grup emite un argument iar oponenții au şansa de a veni cu un contraargument înainte de a-şi expune argumentele lor. (dacă există „nedecişi”, aceştia pot contrazice ambele părți.) Profesorul îi îndeamnă pe elevi ca, atunci când sunt convinşi de un argument al părții opuse, să se aşeze între cei cu care sunt de acord.

Compararea altor poveşti cu tabelul poveştii citite

Unul dintre elevi şi-a amintit de povestea „Peştişorului alb”. Profesorul hotărăşte ca, după „Ivan şi pielea de focă”, să continue cu alte două povestiri despre metamorfoza om – animal: „ Soția Lebădă” şi „Peştişorul cel alb”. Iată scurte rezumate ale celor două povestiri:

Soția lebădă

Într-o toamnă, o femeie frumoasă dar ciudată şi-a făcut apariția la casa unui constructor de bărci care trăia de unul singur. Deşi ea nu putea să vorbească, cei doi s-au îndrăgostit unul de celălalt şi au avut un copil. Nu după multă vreme ea a început să țeasă pânze vrăjite pentru bărcile lui, dar foarte încet şi numai noaptea, închisă într-o cameră unde n-o putea vedea nimeni. Într-o bună zi soțul primeşte o comandă pentru o barcă mare şi îi cere să-i țeasă cât mai multe pânze, cât mai repede. Grăbit să termine barca, el nu-şi dă seama că ea e tot mai obosită şi n-o mai țin puterile, până când într-o noapte dă buzna în camera ei şi vede că ea se preschimbă noaptea în lebădă şi îi împleteşte pânzele din penele ei de pe piept. Înainte ca ea să moară, un cârd de lebede vin şi o duc cu ele.

Peştişorul cel alb

Un om care pescuia într-un râu frumos dintr-un ținut singuratic prinde un peşte mare şi alb care pe uscat se transformă într-o femeie atât de frumoasă încât pescarul se îndrăgosteşte de ea. Întors în satul lui, nu se mai poate gândi la nimic altceva. În cele din urmă, îi vine vremea să se însoare. Dar în clipa când el şi mireasa lui ies din biserică între nuntaşi, cineva anunță că un peşte alb, ciudat şi frumos, a fost văzut înotând în râul de lângă sat. Ca vrăjit, omul aleargă la râu, sare în apă şi nimeni nu-l mai vede vreodată.

Clasa discută fiecare poveste, folosind variații ale lecției descrise mai sus. La încheierea fiecărei discuții, profesorul pune întrebările tipărite sub formă de capete de tabel pe tabelul poveştii şi apoi notează pe scurt răspunsurile clasei la fiecare întrebare. Conştientizând elementele comune ale acestor trei poveşti, elevii sunt ajutați să aprofundeze problemele puse de fiecare poveste.

4.2. Sugestii de dezbateri pentru cercul/ clubul de (re)lectură

Cluburile de lectură sunt grupuri de elevi care se adună voluntar, împreună cu un îndrumător, ca să discute despre cărți. Abordarea temei de către îndrumător este mai puțin directă decât în sala de clasă. În măsura în care sunt necesare strategii, le recomandăm pe următoarele:

4.2.1. Jurnalele de lectură. „Răufăcătorul”: format de lecție pentru elevi din clasele de liceu

Partea de organizarea a cunoştinţelor cu care începe o lecție pentru elevii de liceu poate conține întrebări despre autor, despre perioada în care a trăit acesta sau despre stilul său. De exemplu, pentru a introduce povestirea „Răufăcătorul” de Anton Cehov, profesorul îi poate întreba pe elevi ce alte povestiri de Cehov au citit. Discuția care va urma îi va face pe elevi să se aştepte la o povestire realistă care va explora cu subtilitate un aspect al firii omeneşti – probabil o slăbiciune sau un defect.

Profesorul îi va pune pe elevi să citească singuri povestirea şi să noteze cel puțin patru părți din ea pentru comentat, după modelul jurnalului dublu.

Când elevii sunt gata pentru discuție, profesorul va începe prin a pune „întrebările referitoare la reacția elevilor”:
”Cu ce sentiment ați rămas la sfârşitul acestei povestiri?”
„La ce vă face să vă gândiți această povestire?”

Profesorul le cere apoi elevilor să se grupeze în perechi şi să-şi citească unii altora ce au scris în jurnalul dublu. Apoi le cere să comenteze ceea ce se întâmplă în povestire de la început până la sfârşit.

Apoi profesorul îi roagă pe elevi să răspundă la această întrebare:

„Personajul din această povestire este acuzat că a comis o crimă pe care el nu o înțelege. De ce vă aminteşte asta din propria voastră experiență? Unde şi cum se întâmplă aşa ceva în viață?”

După ce se discută răspunsurile elevilor, profesorul le pune o altă întrebare cu ajutorul rețelei de discuții:

„Cine este răufăcătorul?”

Elevii, în perechi, caută argumente pentru a-l numi, fie pe magistrat, fie pe țăran, „răufăcător”. Apoi, câte patru, dezbat până ajung la o concluzie.

Ulterior, când elevii vor scrie o lucrare care explorează temele povestirii, argumentele aduse şi punctele de vedere diferite le vor fi de folos.

Jurnale duble

Înainte de a veni la şedințele cercului de lectură, pe măsură ce citesc textele, elevii pot fi îndemnați să noteze citate care îi impresionează sau îi surprind în mod deosebit şi să le comenteze, folosind jurnalul dublu (vezi secțiunea următoare). În timpul şedinței, elevii parcurg întregul text, făcând pauze pentru a permite fiecărui elev să comenteze citatele pe

care le-a scos, atunci când se ajunge la ele şi pentru a-i invita şi pe ceilalţi elevi să le comenteze. (Pentru mai multe informaţii despre jurnalele duble, vezi secţiunea următoare).

Jurnalele duble sunt un instrument cu multiple întrebuinţări, care îi încurajează pe elevi să reflecteze la ceea ce au citit şi să vină cu idei pentru a le discuta în clasă. Le cerem elevilor să împartă paginile jurnalului în două cu o linie verticală. În partea stângă le cerem să scrie fragmente din text care i-au atras (li s-au părut memorabile, i-au uimit, le-au amintit de o altă idee etc.). În partea dreaptă vor scrie un comentariu despre pasajul respectiv. De ce li s-a părut interesant? La ce i-a făcut să se gândească? Cum i-a făcut să se simtă?

Mai târziu, în cadrul discuţiilor din oră, elevilor li se poate cere să-şi facă publice comentariile pe măsură ce profesorul avansează cu discutarea textului. Dacă şi profesorul ţine un astfel de jurnal, aceste discuţii pot ocupa o oră întreagă iar profesorul va fi surprins să constate că problemele ridicate de copii acoperă aproape toate punctele pe care vroia să le discute cu ei.

Alte modalităţi de utilizare de către profesor a jurnalelor duble sunt: (1) de a-i pune pe elevi să schimbe jurnalele între ei şi să comenteze însemnările celuilalt; (2) de a aduna jurnalele elevilor pentru a le comenta (Brone, 1992).

4.2.2. Jocul de rol/ Teatrul cititorilor

Pentru un text care conţine dialog, o modalitate interesantă şi plăcută de a extrage pasaje pentru discuţii este dându-le unui mic grup de elevi şi cerându-le să pregătească o lectură dramatică. Alegeţi fragmentele cu tensiune maximă sau cele care constituie puncte de cotitură în operă. Dacă pasajele sunt deosebit de savuroase, puteţi pune mai multe grupe să pregătească acelaşi pasaj, cerându-le celorlalţi să compare nuanţele care apar în fiecare interpretare. Faceţi-vă timp să analizaţi după lectură. Întrebaţi fiecare cititor cum s-a simţit în rolul personajului interpretat – şi care crede el că e sensul ascuns al cuvintelor pe care le-a rostit. Cereţi şi celorlalţi să comenteze. Permiteţi-le celorlalţi să încerce diverse interpretări ale aceluiaşi fragment dacă au impresia că îl pot nuanţa în mod diferit.

- ***Chestionarea reciprocă modificată***

Chestionarea reciprocă este în mod normal o strategie condusă de profesor în care un set redus de întrebări „deschise” sau „interpretative” sunt puse unui grup de elevi pentru a genera o discuţie sau o dezbatere. După ce profesorul demonstrează de două ori cum trebuie să fie întrebările, rolul de a le pregăti pe acestea şi de a conduce discuţia poate fi preluat de un voluntar. Acesta va pregăti un set de trei sau patru întrebări pentru grup (pentru informaţii suplimentare despre chestionarea reciprocă vezi anexele).

4.3. **(Re)Lectura în 4 paşi: explicare / comprehensiune / interpretare/ dezbatere**

Activităţile descrise în continuare sunt aranjate aproximativ după modelul în patru faze al lecturii propus de Judith Langer (1994). Vom începe cu strategii menite să-i ajute pe elevi să „păşească într-o viziune”. Vom trece apoi la strategii care îi ajută pe elevi să avanseze în text înţelegând şi reflectând şi vom încheia cu activităţi care ajută la obiectivarea experienţei lecturii – întâi prin reacţii personale şi apoi prin explorarea mai obiectivă a sensului. Un pas semnificativ în această direcţie poate fi făcut folosind modalităţi interactive şi bine gândite de predare a lecturii şi a scrisului şi de discutare a acestora în cadrul programei existente.

Activitatea cititorului în contact cu textul are ca rezultat o construcție intelectuală determinată atât de cuvintele de pe pagină cât şi de fiecare idee şi asociație pe care cititorul o are în legătură cu acele cuvinte („viziunea”). Această activitate cu privire la ceea ce am numit „viziune” diferă în funcție de fazele procesului de lectură.

Într-o primă fază elevul /cititorul trebuie să facă efort pentru a ieşi din viața cotidiană şi a fi co-autor la „viziunea” în interiorul căreia păşeşte. Astfel strategiile de predare sunt menite să orienteze cititorul spre text şi să-i facă accesibilă această nouă lume a textului. Într-o etapă următoare scopul predării este acela de a face legătura între cunoştințe şi interesele anterioare ale cititorului şi firul argumentației sau intrigii şi să-l facă pe acesta să-l urmărească în mod activ şi inteligent. Spre deosebire de televizor, literatura ne dă posibilitatea de-a ne da cu un pas în spate şi de-a savura textul, pentru a medita asupra misterelor sale, pentru a prezice deznodământul, pentru a cântări alegerile pe care le fac personajele. Odată terminată lectura, ne putem întoarce la text care devine în acest caz un întreg. Când textul a fost citit, predarea urmăreşte să ajute cititorul să se distanțeze într-o oarecare măsură de experiența lecturii, să examineze sensul pe care textul îl are pentru el, să cântărească adevărul conținut în lumina unor categorii mai generale. Judith Langer (1994) recunoaşte că activitatea cititorului în contact cu textul are ca rezultat o construcție intelectuală determinată atât de cuvintele de pe pagină, cât şi de fiecare idee şi asociație pe care cititorul o are în legătură cu acele cuvinte. Langer numeşte această construcție *viziune*. Activitatea cititorului cu privire la viziune diferă în funcție de fazele procesului de lectură, care sunt în număr de patru:

1. *„Te afli în afară şi păşeşti înăuntrul viziunii”*

Când un cititor ia contact pentru prima dată cu un text, trebuie să facă un efort deosebit pentru a ieşi din viața lui cotidiană pentru a fi co-autor la *viziunea* înlăuntrul căreia păşeşte. Strategiile de predare sunt menite să orienteze cititorul înspre text, să-I facă accesibilă această nouă lume a textului, să-i stârnească curiozitatea şi aşteptarea şi să stabilească anumite scopuri pentru lectură.

2. *„Te afli înăuntrul viziunii şi avansezi în ea*” .

O dată ce lectorul a creat o *viziune* şi a pătruns în ea, în cazul lecturii beletristice este necesară identificarea şi urmărirea intrigii, stârnirea interesului de către misterele textului, identificarea problemelor şi căutarea de soluții. În cazul lecturii în scopuri informative, cititorul trebuie să fie conştient de întrebările pe care le pune textul, să discearnă şi să adopte – cel puțin provizoriu – premisele argumentației şi să urmărească argumentația până la capăt. Scopul predării în această fază este să facă legătura între cunoştințele şi interesele anterioare ale cititorului şi firul argumentației sau al intrigii şi să-l încurajeze pe cititor să-l urmărească în mod activ şi inteligent.

3. *„Faci un pas înapoi şi reflectezi la ce ştii”*

Spre deosebire de televiziune, literatura ne oferă posibilitatea de a ne da un pas în spate pentru a savura textul, pentru a medita asupra misterelor sale, pentru a sesiza indiciile care sunt date, pentru a prezice deznodământul, pentru a cântări alegerile pe care le pot face personajele şi multe altele. În această etapă, predarea încurajează şi exploatează pauzele ocazionale din lectură pentru a-l încuraja pe cititor să citească şi mai atent.

4. *„Păşeşti în afară şi obiectivezi experiența"*

Cum observa criticul Northrop Fry (1957), cât timp citim un text, acesta este liniar: cuvânt, propoziție, scenă şi episod care duce la următorul episod. Însă o dată terminată lectura, ne putem întoarce la text, care devine în acest caz un întreg: ceva rotund, cu teme, motive, imagini şi acțiuni care radiază de la un centru de înțeles la care ne trimit înapoi tot

timpul. Când textul a fost citit, predarea urmăreşte să ajute cititorul să se distanţeze într-o oarecare măsură de experienţa lecturii, să examineze sensul pe care textul îl are pentru el şi să cântărească adevărul conţinut în lumina unor categorii mai generale. Aceste scopuri implică o secvenţă de strategii: mai întâi, concentrarea asupra reacţiei personale a cititorului la text – la fel cum doi prieteni vor fiecare să afle reacţiile celuilalt la un film bun -, apoi, trecerea de la reacţia personală la o interpretare mai obiectivă sau care, cel puţin, să întrunească un consens.

Activitatea cititorului în contact cu textul are ca rezultat o construcţie intelectuală determinată atât de cuvintele de pe pagină cât şi de fiecare idee şi asociaţie pe care cititorul o are în legătură cu acele cuvinte. Judith Langer numeşte această construcţie *viziune*. Problematica înţelegerii textului este strâns legată de cea a lecturii nemediate / inocente şi a relecturii / relecturilor mediate de învăţător care trebuie să treacă prin cele patru faze ale lecturii, mai sus amintite. Învăţarea (re)lecturii se face aşadar, după legile aceleiaşi pedagogii a paşilor mărunţi, care conduce spre arta interpretării. Punctele lecturilor succesive sunt reprezentate de niveluri diferite de înţelegere a textului, niveluri pe care le regăsim în majoritatea modelelor de lectură

1. „Păşind în viziune”: organizarea cunoştinţelor

O definiţie utilă a înţelegerii lecturii este „înţelegerea noilor informaţii întâlnite în text în lumina a ceea ce ştim deja”. Putem, deci, spori înţelegerea cititorilor de la bun început dându-le nişte informaţii preliminare cu ajutorul cărora să organizeze ideile şi sugestiile pe care le vor întâlni în text. Acesta este scopul activităţilor introductive – de a-i ajuta pe elevi să ‚păşească în viziune” şi să citească înţelegând ceea ce citesc. Iată trei activităţi introductive frecvent folosite pentru a-i pregăti pe elevi pentru lectura unui anumit text.

- ***Discuţia preliminară***

Poate fi util ca profesorul să facă o scurtă prezentare a lecturii, pentru a-i pregăti pe elevi pentru o lectură sau o ascultare mai inteligentă. Profesorul poate vorbi despre autorul lecturii, genul căreia îi aparţine sau poate da informaţii despre locul sau timpul acţiunii.

- ***Întrebări pentru concentrarea atenţiei***

Profesorul poate pune întrebări care să-i facă pe elevi să se concentreze asupra unor anumite aspecte ale textului. Acesta este un mod de activare a ideilor elevilor înainte de lectură, care, însă, funcţionează mai bine dacă elevii au informaţii generale de care să se poată folosi.

- ***„Jocul de cuvinte”***

O altă tehnică de stârnire a curiozităţii este următoarea: profesorul alege trei sau patru cuvinte din text, îi pune pe elevi să lucreze pe grupe şi le cere să facă speculaţii în legătură cu felul în care aceste cuvinte ar putea să funcţioneze împreună în povestire. Deşi poate părea greu, dacă termenii sunt bine aleşi, speculaţiile elevilor pot ajunge foarte aproape de povestirea propriu-zisă.

Pe măsură ce elevii generează explicaţii ale felurilor în care cuvintele respective se pot combina, se produc povestiri „de control” care vor fi comparate cu cea care urmează să fie citită din punctul de vedere al acţiunii, temei şi chiar genului.

2*. „Avansând în text şi făcând un pas înapoi”: strategii de înţelegere*

A te afla în interiorul unei „viziuni” şi a avansa în ea este a doua fază din cele sugerate de Judith Langer pentru lectură. Cele câteva metode anticipative prezentate în continuare sunt excelente pentru a-i ajuta pe cititori să avanseze în lectura unui text

înțelegând ceea ce citesc. Aceste metode încep de fapt prin a-i ajuta pe elevi să pătrundă în „viziune” şi să se distanțeze şi să reflecteze la ceea ce ştiu.

- ***Activitatea de citire /gândire dirijată***

În centrul strategiilor noastre de abordare a unui text se află procesele de creare a unui orizont de aşteptare şi de anticipare pe baza a ce deja se ştie, de monitorizarea a ceea ce află cititorul pe măsură ce avansează cu lectura, de anticipare într-un nou stadiu etc. Activitatea de citire / gândire dirijată (Stauffer, 1975) aranjează aceste procese în cadrul unei lecții conduse de profesor dar care îi poartă pe elevi de la un model de citire şi gândire la altul în aşa fel încât ei internalizează aceste modele şi în cele din urmă ajung să le aplice singuri.

Profesorul începe prin a citi titlul cărții şi a arăta coperta şi, eventual, câteva ilustrații. Apoi le spune elevilor:

„Ați auzit care este titlul. Ați văzut ilustrațiile. Ce credeți că se va întâmpla în această povestire? Ce credeți că veți auzi?”

Profesorul încurajează răspunsurile acceptându-le pe toate în mod politicos şi scriind o versiune abreviată a fiecăreia pe tablă – într-o coloană în partea stângă. Înainte de a le spune elevilor care este primul pasaj care trebuie citit, va zice:

„Vreau ca fiecare dintre voi să se hotărască pentru o predicție şi să citească pentru a vedea dacă se împlineşte. Dacă pe tablă nu există nici una care să vi se pară probabilă, spuneți-ne voi ce credeți că se va întâmpla.” (Scrie orice sugestii ulterioare pe tablă.)

Acum elevilor li se spune să citească un pasaj. Nu se vor opri de mai mult de cinci ori în total, dar la început pauzele vor fi mai dese. Fiecare întrerupere se face în momentul în care a fost dezvăluit ceva şi înainte de a se dezvălui altceva. În mod obişnuit, profesorul se întrerupe după primul paragraf sau chiar după prima frază dacă aceasta este relevantă şi întreabă:

„Ce ştim acum? Ce am aflat?” Marcând repede ideile de pe tablă cu plusuri, minusuri şi semne de întrebare, întreabă: „Care din predicțiile noastre se confirmă până acum? Pe care le putem elimina? Pe care să le păstrăm până aflam mai mult?”

Apoi cere elevilor să mai facă predicții şi le scrie pe tablă într-o altă coloană, în dreapta primei. Elevi citesc mai departe, discută despre ce au aflat, confirmă sau infirmă predicțiile, fac altele noi, citesc mai departe etc.

După ce lectura s-a terminat, elevii revin la predicțiile inițiale. Profesorul întreabă:

„Ce detalii v-au sugerat despre ce va fi povestea? S-a gândit cineva la o poveste ca aceasta? Cu alte cuvinte, faptul că genul acesta vă este cunoscut v-a ajutat să faceți predicții mai bune? Ce părți ale povestirii am omis complet din predicțiile noastre? De ce le-am putut anticipa pe unele dar şi pe celelalte?”.

Cu puține variații, această procedură poate fi adaptată la diverse împrejurări. Două dintre acestea sunt activitatea de ascultare / gândire şi tabelul predicțiilor.

Activitatea dirijată de ascultare /gândire

Dacă vrem să discutăm cu elevii o povestire bună dar care depăşeşte capacitatea lor de lectură, sau dacă nu avem destule exemplare pentru fiecare, sau dacă procedeul de întrerupere a lecturii pentru predicţii este atât de nou încât nu putem conta pe elevi că nu vor citi înainte în loc să se oprească, atunci putem folosi activitatea dirijată de ascultare / gândire (Stauffer, 1975). Totul se petrece cum s-a explicat mai sus, cu excepţia faptului că profesorul este singurul care citeşte, în timp ce elevii ascultă.

3. Faci un pas înapoi şi reflectezi la ce ştii: Tabelul predicţiilor

Dacă clasa este mai mare de douăzeci de elevi sau dacă citim un text a cărui lectură durează câteva zile, în loc să notăm reacţiile elevilor pe tablă le putem cere elevilor să pregătească tabele cu predicţii. Tabelul este împărţit în coloane verticale: cea din stânga pentru predicţii, cea din dreapta pentru ce s-a întâmplat. Tabelul este împărţit pe orizontală în funcţie de numărul de secţiuni în care va fi citită povestirea. (O mostră de tabel al predicţiilor este dată în tabelul de mai jos).

După ce se trec în revistă titlul şi eventualele ilustraţii, elevii completează tabelul cu răspunsurile la întrebarea „Ce credeţi că se va întâmpla cu adevărat?" pentru prima parte. Profesorul se opreşte pentru a le discuta predicţiile. Apoi citesc acea parte şi completează coloana din dreapta cu răspunsurile la întrebarea „Ce s-a întâmplat de fapt?". Profesorul discută răspunsurile. În continuare, elevii îşi scriu ***predicţiile*** pentru următoarea secţiune şi continuă lectura. Secvenţa se repetă de trei sau patru ori.

Ce credeţi că se va întâmpla cu adevărat?	Ce s-a întâmplat de fapt?
• • • •	• •

Probleme care necesită atenţie deosebită

Activitatea dirijată de citire /gândire este o metodă verificată de (re)lectură şi sporire a înţelegerii textului scris de către elevi, care ajung să citească mai cu plăcere. Este, însă, nevoie de o anumită fineţe pentru a o folosi în mod adecvat. Trebuie acordată atenţie unor anumită fineţe pentru a o folosi în mod adecvat. Trebuie acordată atenţie următoarelor puncte:

- **Metoda trebuie rezervată pentru povestirile cu intrigă clară.**

Metoda funcţionează bine cu povestirile care, conţin o problemă sau u mister şi progresează în direcţia găsirii unei soluţii. Nu funcţionează foarte bine, în schimb, cu textele în care evenimentele sunt mai puţin importante, cum ar fi textele lirice sau impresioniste. Pentru acestea recomandăm metodele descrise în secţiunile prezentate după cele care se ocupă de lectura predictivă.

- **Fiţi deschişi la sugestii când formulaţi întrebările.** E mult mai bine să întrebaţi:

„Aţi văzut titlul sau ilustraţia. Ce credeţi că se va întâmpla în povestire? Lăsaţi-vă imaginaţia să se joace cu detaliile şi încercaţi să ghiciţi…"

„Foci, nu? Ce rol credeţi că vor avea focile în povestire?"

(Profesorul care a pus prima întrebare îi ajută pe elevi să înveţe să gândească singuri. Cel care a pus a doua întrebare îi face pe ceilalţi dependenţi de sugestiile sale.)

- **Planificaţi-vă cu grijă câteva pauze.** Mai mult de patru sau cinci pauze vor distruge fluenţa textului pentru elevi. Mai puţin de patru sau cinci vor lăsa porţiuni importante ale textului neexaminate. Alegeţi cu grijă locurile unde întrerupeţi povestirea, astfel încât să cuprindeţi în discuţie cât mai mult din text şi să păstraţi tensiunea la un nivel înalt

- **Acceptaţi toate răspunsurile cu politeţe dar fără a face aprecieri.** Invariabil, un elev va face o predicţie uimitor de exactă într-o etapă de început. Nu stricaţi plăcerea celorlalţi spunând că acesta are dreptate. De asemenea, nu-i descurajaţi pe cei care sunt foarte departe de adevăr. La început, cel puţin, vrem ca imaginaţia tuturor să funcţioneze nestingherită. (Mai târziu, după ce s-a citit povestirea, putem să revenim şi să întrebăm pe ce s-au bazat predicţiile, încurajând formularea acestora pe baza indiciilor oferite de text.)

- **Menţineţi discuţia însufleţită dar nu o faceţi să devină competitivă**. Dacă scrieţi predicţiile pe tablă, nu treceţi nume în dreptul lor şi referiţi-vă la fiecare ca la o idee distinctă, nu ca la „predicţia făcută de Irma”.

- **Nu vă opriţi la predicţii şi confirmări.** După modelul lui Judith Langer, aceste strategii predictive sunt utile în primele două sau trei faze ale lecturii. Cu alte cuvinte, ele ne ajută să pătrundem în „viziune”, să avansăm în ea şi ne pot chiar ajuta să ne distanţăm şi să reflectăm la ceea ce ştim. Dar nu ne ajută să ieşim din ea şi să obiectivăm experienţa. Mai exact, nu ajută la explorarea reacţiilor cititorului la operă şi nu ne fac să medităm la înţelesul de adâncime al textului: adevărul pe care îl susţine acesta şi implicaţiile acestuia. Pentru o experienţă într-adevăr satisfăcătoare a lecturii, trebuie să complementăm strategiile predictive cu genul de discuţii descrise mai jos.

- **Nu e nevoie să se citească absolut fiecare operă literară folosind aceste strategii.** O dată sau de două ori pe săptămână este suficient. De asemenea, se poate pune câte o întrebare predictivă ocazional în timpul lecturării unui text şi fără a recurge la strategia integrală.

4. *Ieşirea din viziune şi obiectivarea experienţei: tehnici de explorare a sensurilor textului / interpretare a imaginilor şi a simbolurilor*

Strategiile de lectură pe care le-am expus până acum îi angajează pe elevi activ în căutarea sensului şi sunt cele mai cunoscute modalităţi de a-i face pe elevi să citească înţelegând textul. Cu toate acestea, există reacţii la lectură care merg dincolo de înţelegere, cum ar fi explorarea asociaţiilor personale şi a sentimentelor provocate de un text, analiza sensului acestuia, analiza implicaţiilor premiselor sale. Pentru acest gen de reacţii sunt necesare alte strategii de predare: tehnicile de răspuns al cititorului şi un set de tehnici de discuţie cu caracter mai analitic.

- ***Discutarea reacţiilor cititorului***

Cititorii pot înţelege mai profund un text dacă sunt încurajaţi să-şi exploreze propriile sentimente şi asociaţii determinate de acesta. Se vor simţi, de asemenea, mai implicaţi în lectură dacă observă că reacţiile lor interesează.

Întrebările prin care se obțin răspunsuri personale sunt de trei feluri:
1. Ce ați observat în text? Ce părți v-au rămas în minte în mod deosebit? De ce?
2. La ce v-au făcut să vă gândiți aceste părți?
3.Cum v-au făcut aceste părți să vă simțiți?

Desigur, pot face aceste întrebări să sune mai natural, de exemplu: „Acum că tocmai am terminat de citit, ce vă trece prin minte? Cum vă simțiți? Ce anume din text v-a făcut să vă simțiți aşa?"

Chestiuni care necesită atenție deosebită

Aceste tehnici pot genera reacții puternice care pot duce la discuții interesante. Vor fi, însă, şi mai eficiente dacă țineți cont de următoarele lucruri:

- **S-ar putea să fie nevoie să demonstrați ce fel de răspunsuri aşteptați**

Dacă elevii sunt obişnuiți să dea răspunsuri academice, abstracte, probabil că asta vor face în primele câteva dăți. E mai bine dacă începe profesorul prin a da un răspuns personal, cum ar fi:
„Povestirea asta îmi aminteşte de un bătrân care locuia în vecini de noi când eram eu copil. Mă temeam de el. La vremea aceea nu înțelegeam că unii bătrâni nu se simt în largul lor în preajma copiilor."

- **S-ar putea să fie nevoie să readuceți discuția la povestire**

De exemplu, dacă un elev ar fi dat un răspuns ca cel de mai sus, profesorul ar vrea să-l lase să-şi ducă asociația până la capăt dar şi să împiedica discuția să se îndepărteze prea mult de subiect. Aşa că poate spune:
„Ce anume din povestire ți-a amintit de bătrânul acela?" „Ce înțelegi mai bine din text acum că ți-ai amintit de bătrân?"

- **Sesizați diferențele şi cultivați respectul față de ele**

Studenții vor reacționa la diferite părți din text în feluri diferite. Uneori aceste diferențe se pot datora înțelegerii greşite a textului dar cel mai adesea sunt rezultatul diferențelor care există între ei sub aspectul experienței şi intereselor. Puteți sublinia diferențele punând întrebări de felul: „Interesant. Pentru ea, cea mai impresionantă parte este X, dar pentru el este Y. Damian, pe tine ce te-a impresionat cel mai mult? De ce?" Puteți, de asemenea, explora aceste diferențe: „De ce credeți că ați ales părți diferite? Puteți să vă gândiți fiecare la o experiență pe care ați trăit-o sau la o altă carte pe care ați citit-o şi care v-a făcut să răspundeți aşa?"

- **Aveți grijă să nu „corectați" răspunsurile elevilor**
- Uneori elevii dau răspunsuri care pot părea bizare. Când cunoaştem, însă, contextul experiențelor lor, acestea capătă sens. De exemplu, un copil a citit o povestire despre un băiat care trăia cu tatăl său vesel şi afectuos într-o caravană de țigani. Cititorul a spus că pentru el cel mai important lucru în povestire era dacă tatăl îşi va găsi sau nu o iubită care strice relația exclusivă şi plăcută a copilului cu tatăl său. S-a dovedit că acest mic cititor locuia cu tatăl său care divorțase şi care începuse de curând să curteze o femeie, fapt care îl stresa pe băiat. Un profesor care nu cunoaşte situația băiatului ar fi normal să spună că reacția la povestire este greşită. Dar pentru acest cititor, relația personajului cu tatăl său era de departe chestiunea cea mai importantă.
- ***De la reacția cititorului la considerații obiective***

Se poate face o trecere firească de la reacțiile personale la considerații mai obiective sau „publice" punând întrebări ca:

1) „Care credeți că este cea mai importantă fază din povestire? Care credeți că e cel mai important cuvânt? De ce? (Pentru a răspunde la aceste întrebări, copilul trebuie să se gândească la povestire sub aspect tematic dar este încă invitat să exprime o opinie.)

2) „Care este cea mai importantă idee exprimată în text? Care e cea mai importantă idee sugerată în mod implicit, dar fără a fi exprimată direct în text?" (aceste întrebări ne aduc şi mai aproape de problemele sensului şi temei.)

3) „Care credeți că e cel mai important procedeu folosit de autor? (această întrebare ne aduce la problemele de stilistică şi poate chiar să deschidă calea – chiar dacă doar inductiv – spre studiul mai formalizat al procedeelor stilistice şi retorice

- ***Interpretarea imaginilor şi a simbolurilor***

Chiar dacă nu sunt deosebit de simbolice, aproape toate operele literare ne fac să ne gândim la probleme din viața personală, ca şi la probleme general umane (Moser, 1989). O modalitate simplă de explorare a sensurilor imaginilor dintr-o povestire este să ne punem următoarele trei întrebări:

- Ce înseamnă (sau Cum funcționează) ea în povestire?
- Ce reprezintă imaginea în viața mea?
- Ce semnificație are ea pentru condiția umană?

De exemplu, dacă luăm povestea „Ivan şi pielea de focă", putem să punem aceste întrebări în legătură cu **linia de demarcația dintre uscat şi apă.**

Ce înseamnă în poveste linia de demarcație dintre uscat şi apă?	**Ce demarcații au funcționat astfel în propria voastră viață?**	**Ce granițe funcționează în felul acesta în condiția umană?**
Când soția-focă ieşea din apă, devenea ființă omenească. Când intra în apă, devenea animal. Cât timp Ivan a reuşit s-o țină pe uscat, a putut-o avea de soție. Când a intrat din nou în apă, Ivan n-a putut-o urma.	Multe, dar, de când am pierdut nu de mult un prieten, mai ales cea dintre viață şi moarte. Vreau să cred că cei dragi trăiesc în continuare dincolo dar nu sunt sigur – şi eu nu pot trece granița ca să fiu cu ei.	Din nou, multe. Poate fi granița dintre om şi animal. Nu putem comunica plenar decât cu ființe ca noi înşine – dar ne întrebăm: Ce ştiu animalele? Ce gândesc şi ce simt? Ce înseamnă pentru ele a fi viu?

Tabelul povestirilor

Aşa cum ne amintesc de întâmplări din propria viață, operele literare ne amintesc şi de alte opere literare. Elevii înțeleg mai mult din ceea ce citesc dacă şi-au cultivat capacitatea de a sesiza **intertextualitatea**, capacitatea de a se gândi la mai multe texte simultan în timp ce explorează o anumită problemă de literatură.

O strategie care îi ajută pe elevi să îşi dezvolte această capacitate este tabelul povestirilor (Roser, 1995), un grafic care rămâne în clasă şi serveşte la a le aminti elevilor de aspecte comune mai multor texte. Pentru a folosi această strategie, profesorul alege trei sau mai multe texte care au ceva în comun. Elementul comun poate fi unul din următoarele:

- un motiv recurent
- un subiect comun
- autorul
- genul
- originea națională a povestirilor

Profesorul construieşte un tabel pe care trece, în coloana din stângă, titlurile povestirilor. În coloanele următoare trece trei sau patru întrebări de complexitate crescândă, începând cu întrebări specifice care să le amintească elevilor de conținutul cărților şi continuând cu întrebări interpretative care să-i ducă pe elevi la nivelul de generalitate la care încep să se observe punctele comune. Un tabel al povestirilor este prezentat în figura 2.

4.4. Ghiduri pentru studiu şi gândire critică

- ***A şti / a vrea să ştii / a învăța***

O variantă adaptată a activității dirijate de citire /gândire poate fi folosită pentru lectura textelor informative. Procedeul acesta (Ogle, 1986) poate fi utilizat pentru a dirija lectura (sau ascultarea unei prelegeri) în decursul unei singure ore de curs sau pentru a dirija o activitate care se întinde pe mai multe zile.

Se împarte tabla (sau o foaie mare de hârtie) în trei coloane mari intitulate: „ŞTIU", „VREAU SĂ ŞTIU" şi „ÎNVĂȚ". Le cerem elevilor să facă şi ei coloane similare în caiete.

În continuare anunțăm tema şi îi întrebăm pe elevi ce ştiu deja despre ea. Discutăm până ce aflăm datele esențiale de care ei sunt relativ siguri. Acestea se trec în coloana „ŞTIU" a tabelului de pe tablă (şi în caietele elevilor). Vor apărea şi probleme care le sunt neclare – acestea pot fi trecute în rubrica „VREAU SĂ ŞTIU". Îi întrebăm apoi pe elevi ce alte lucruri ar fi curioşi să afle în legătură cu tema respectivă şi le notăm şi pe acestea în aceiaşi rubrică.

Dacă elevii urmează să citească un text, reluam problemele pe care le-au menționat ei şi le spunem ce să citească. Dacă, însă, este vorba de o cercetare mai amplă, trebuie să discutăm întâi unde vor găsi informațiile: la bibliotecă – dacă da, atunci în ce cărți sau în ce periodice şi cum vor da de ele; la persoane informate – dacă da, cum le vor găsi, cum le vor aborda, cum le vor intervieva, cum vor înregistra şi prelucra ceea ce vor afla.

După ce terminăm lectura, ne vom îndrepta spre rubrica a treia, „CE AM ÎNVĂȚAT". Le vom cere elevilor să noteze cele mai importante lucruri pe care le-au aflat în tabelele lor – aliniind răspunsurile cu întrebările pe care le-au pus la început şi trecând restul informațiilor, pe care nu le anticipaseră, mai jos în tabel. După aceea elevii discută cu restul clasei şi fiecare spune ce a trecut în rubrica „ÎNVAȚAT". Toate contribuțiile lor se trec în tabelul mare de pe tablă. Apoi elevii compară răspunsurile pe care le-au aflat cu întrebările pe care le-au pus. Hotărăsc mai departe ce să facă cu întrebările ce au rămas în continuare fără răspuns şi care îi pot conduce la un nou ciclu ŞTIU / VREAU SĂ ŞTIU / ÎNVĂȚ.

- ***Predarea reciprocă***

Procedeele schițate până aici se desfăşoară toate sub conducerea profesorului. Se ştie însă foarte bine că predând înveți cel mai bine. Iată de ce următorul procedeu a fost elaborat pentru a le da tuturor elevilor posibilitatea de a juca rolul profesorului în abordarea unui text da către clasă. Procedeul acesta este mai potrivit mai ales pentru textele informative.

Predarea reciprocă (Brown şi alţii, 1984) se face în grupuri de patru până la şapte elevi. Toţi elevii au câte un exemplar din acelaşi text şi fac pe rând pe profesorul , ceea ce presupune următoarele cinci lucruri. După ce elevii au citit un paragraf (de obicei în gând), cel care joacă rolul profesorului .

1. rezumă ceea ce tocmai a citit;
2. se gândeşte la o întrebare legată de text şi le cere celorlalţi să răspundă la ea;
3. clarifică chestiunile care sunt încă neclare pentru ceilalţi;
4. anticipează despre ce va fi vorba în următorul paragraf;
5. spune care este următorul pasaj care trebuie citit.

Procedeul funcţionează bine dacă profesorul clasei demonstrează de câteva ori la rând fiecărei grupe cum trebuie făcute cele cinci lucruri înainte de a-i lăsa pe elevi să joace rolul său.

- ***Ghiduri pentru studiu***

Ghidurile de studiu dau posibilitatea elevilor să păşească într-o ‚viziune” şi să avanseze în ea şi atunci când profesorul nu este prezent, de exemplu când elevii citesc independent. Un tip frecvent întâlnit de ghid de studiu, numit Ghidul de studiu la trei nivele (Herber, 1970) încearcă să-i ajute pe elevi să găsească elementele importante din text, să se gândească la implicaţiile lor şi să aplice concluziile astfel obţinute la alte domenii. În timp ce elevii fac aceste lucruri, ei vor ajunge să desfăşoare operaţiuni de gândire la nivele superioare: de la recunoaştere la înţelegere şi apoi la aplicare. Acest ghid la trei nivele pe pune elevilor trei feluri de întrebări:

„Ce a spus autorul?” (Aici elevilor li se cere să găsească anumite informaţii importante.)
„Ce a vrut autorul să spună?” (Elevii sunt stimulaţi să facă deducţii.)
„Ce putem noi face cu ceea ce am înţeles?” (Elevilor li se cere să aplice concluziile.)

De obicei, însă, ghidul de studiu la trei nivele sa pregăteşte în ordine inversă. Întâi ne întrebăm „Ce vreau eu să poată face elevii mei după ce vor citi acest text?” Apoi, „Ce concluzii va trebui să fi tras clasa pentru a putea trage aceste concluzii?”

Ghidul de studiu este completat de elevi în mod independent, pe măsură ce citesc textele care li s-au cerut. Când îl aduc la oră, răspunsurile date de ei la întrebări pot fi baza unei discuţii foarte animate cu întreaga clasă. Figura 4 este o mostră de ghid de studiu.

- ***Investigaţia comună***

Investigaţia comună (Plecha, 1992) este o metodă destinată a-i face pe elevi să discute mai în profunzime anumite probleme pe care le ridică textul. Elementele acestei abordări pot fi folosite toate împreună pentru a conduce la o discuţie mulţumitor de lungă şi de profundă sau separat, ca parte a repertoriului de tehnici de predare.

O astfel de discuţie presupune că elevii au citit textul şi îl cunosc bine. Profesorul are pregătit un set de patru până la şase ***întrebări interpretative*** pe care la va folosi în discuţie. (Întrebările interpretative sunt discutate mai jos.)

Lecţia începe prin scrierea pe tablă de către profesor a unei întrebări la care elevii trebuie să se gândească. Înainte de a răspunde, fiecare elev scrie în caiet răspunsul la întrebare. (Aceasta are efectul de a încetini procesul, îndemnându-i pe elevi să se gândească bine la ce vor să spună, şi de asemenea, de a-i face pe toţi să se gândească la un răspuns). Profesorul pune doi elevi să răspundă la întrebare şi, eventual, le mai pune câteva întrebări care îi obligă să găsească în text argumente pentru răspunsurile date sau să urmărească

implicațiile răspunsurilor lor. De asemenea, profesorul încurajează discuțiile şi dezbaterile între elevi, spunându-i de exemplu, elevului Z: „X a spus asta; Y a spus asta. Tu cu cine eşti de acord?” Pe scurt, scopul profesorului este să-i facă pe elevi să discute textul în profunzime, îndreptându-şi, însă, argumentele şi comentariile unii către alții mai degrabă decât către profesor. Cu toate acestea, *profesorul răspunde la întrebare, apreciază dacă răspunsul elevului este corect sau nu şi îşi exprimă chiar opiniile despre subiectul discutat.*

Pe măsură ce elevii fac comentarii, profesorul le notează pe un plan al clasei, pe care sunt trecute numele elevilor cu spațiu liber sub ele. Scopul acestui plan este să-l ajute pe profesor să urmărească ce s-a spus şi cine a participat la discuție, pentru a-i putea invita şi pe cei care nu au spus nimic să facă un comentariu. Planul este de asemenea util pentru profesor când doreşte să rezume ce s-a spus, să mai ceară păreri sau concluzii înainte de a trece la altă întrebare. Completarea acestui plan imprimă, de asemenea, un ritm mai lent discuției şi le sugerează elevilor că profesorul consideră comentariile lor importante.

Cheia succesului unei astfel de discuții este ***întrebarea interpretativă***. Întrebarea interpretativă este o întrebare adevărată şi în sensul că poate avea cel puțin două răspunsuri acceptabile. În sfârşit, ea îi invită pe elevi să gândească mai profund textul în loc să vorbească doar de experiențele lor.

Probleme care necesită atenție deosebită

Investigația comună poate constitui un valoros îndemn la o gândire critică. Discuțiile vor fi interesante dacă profesorul dă dovadă de un spirit deschis. Pe măsură ce elevii se obişnuiesc cu procedeul şi cu ideea de studiu aprofundat al textului, ele vor fi tot mai interesante.

- **Alegeți un text care poate cu adevărat genera întrebări**

Există multe texte bine scrise care însă nu se pretează la o investigare comună pentru a nu ne lăsa cu mistere nerezolvate la sfârşit. Cele mai bune texte sunt cele care ne fac să medităm la sensuri şi la intențiile autorului şi care pot fi interpretate în mai multe feluri. Basmele populare sunt foarte potrivite pentru că lasă posibilitatea unor interpretări foarte diverse atât în ceea ce priveşte conținutul cât şi semnificația imaginilor.

- **Rezistați tentației de a ajunge la concluzii predeterminate**

Este mai bine să nu începeți discuția sperând că elevii vor ajunge la anumite concluzii, ci, mai degrabă, să ridicați probleme în legătură cu care doriți într-adevăr să auziți opiniile elevilor – ca şi cum v-ați aştepta ca ei să spună nişte lucruri înțelepte pe care nu le-ați anticipat. Şi asta se poate întâmpla.

- **Rezistați tentației de a vă expune propria înțelepciune**

Noi, profesorii, avem foarte multe ocazii de a spune ce gândim. Dar dacă ne expunem propriile păreri în cadrul unei investigații comune, avem şansele de a fi receptați ca spunând lucrul „corect”. Asta înseamnă că toți ceilalți „greşesc” şi astfel se pierde spiritul investigației libere.

- **Mențineți discuția concentrată pe text**

Elevii vor face foarte uşor asociații tot mai îndepărtate de text dacă întrebarea nu ancorează discuția ferm şi de la bun început în text şi dacă profesorul nu le aminteşte din când în când să se concentreze asupra textului, prin întrebări ca: „În ce fel se leagă ceea ce tocmai ai spus tu de textul nostru?”

- **Nu încercați să urmați întocmai modelul investigației comune dacă grupul e mai mare de douăzeci de elevi.**

Dacă clasa e mai numeroasă, trebuie folosite alte mijloace pentru a ne asigura că toată lumea participă. O abordare care se recomandă este rețeaua de discuții.

4.5. ***Rețeaua de discuții/ Discuția-rețea*** (v. și Anexa 16a)

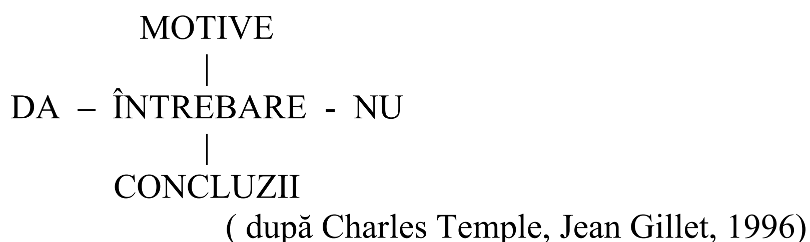
Rețeaua de discuții (Alvermann, 1991) este o strategie care foloseşte o metodă grafică pentru a orchestra o lecție complexă al cărei rezultat este că garantează participarea tuturor la discuție. Este recomandată pentru grupuri de elevi mai mari de douăzeci.

Rețeaua de discuții necesită ca profesorul să gândească o întrebare binară (adică la care se poate răspunde şi afirmativ şi negativ) care să ajungă la esența textului. Le cereți apoi elevilor ca, în perechi, să deseneze o grilă cu întrebarea în mijloc. În partea stângă a grilei trebuie să lase spațiu pentru a enumera argumentele care sprijină răspunsul afirmativ la întrebare, iar în dreapta vor lăsa spațiu pentru argumentele în sprijinul răspunsului negativ.

Activitatea începe prin discutarea întrebării între membrii perechilor şi continuă cu completarea argumentelor în cele două părți ale grilei – câte patru sau cinci în fiecare parte.

După ce au făcut cele două liste, perechile se adună două câte două şi îşi compară listele, discutând toate argumentele pro şi contra şi ajungând la o concluzie comună. Rețelele lor pot fi afişate pe perete pentru ca ceilalți elevi să le poată examina ulterior. Activitatea se poate încheia cu enumerarea argumentelor de fiecare grupă în fața clasei. Dacă se face acest lucru, profesorul poate fi sigur că toți elevii au participat la discuție. Dacă se simte nevoia unei discuții publice, activitatea poate continua cu o dezbatere.

Figura de mai jos oferă o mostră de rețea de discuții:



(după Charles Temple, Jean Gillet, 1996)

(v. și Anexa 15, *Poveste*, de I. Creangă)

4.6. Rețeaua personajelor

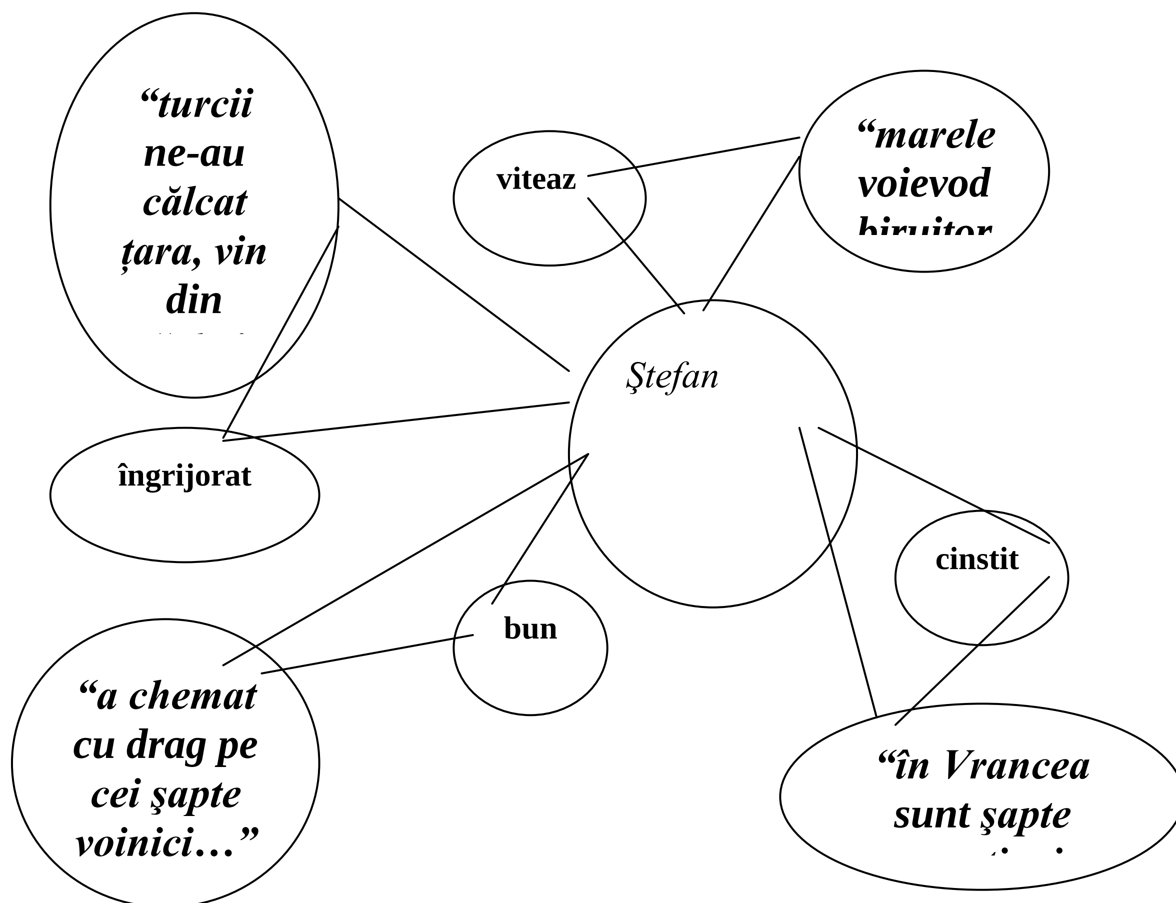
Rețeaua personajelor este o metodă grafică de descriere a personajelor şi de argumentare a descrierii. Elevii scriu numele personajului într-un cerc în mijlocul paginii. Apoi, în cercuri satelit în jurul cercului cu nume, scriu cuvinte care caracterizează acel personaj. În final, în cercuri satelit în jurul celor care conțin caracteristicile, scriu exemple de acțiuni din carte care vin în sprijinul judecăților lor.

Pentru o operă literară de dimensiuni mai mari, le puteți cere elevilor să facă un set de rețele la începutul cărții şi unul la sfârşit, pentru a vedea schimbările pe care le-au suferit personajele. O mostră de rețea de personaje este prezentată în aplicația privind legenda Vrâncioaiei .

Rețeaua personajelor este o metodă grafică de descriere a personajelor şi de argumentare a descrierii. Elevii scriu numele personajului într-un cerc în mijlocul paginii,

apoi, în cercuri-satelit în jurul cercului cu nume, scriu cuvinte care caracterizează acel personaj (v. Anexa 46). În final, în cercuri-satelit în jurul celor care conţin caracteristicile personajului, scriu exemple de acțiuni din carte care vin în sprijinul **judecăților** de valoare.

De exemplu:

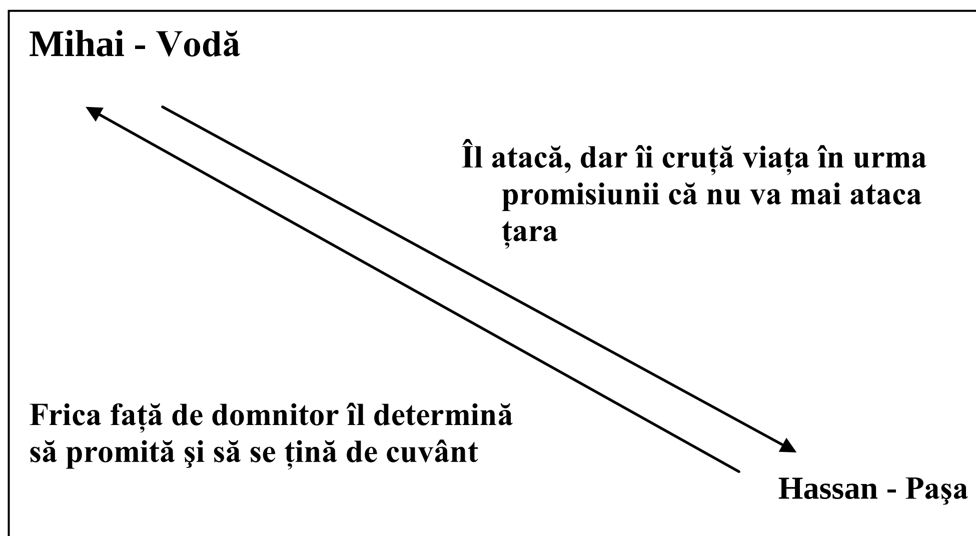


4.7. Harta personajelor

Deoarece în literatura de calitate relațiile dintre personaje se modifică, poate fi util să se facă o hartă a personajelor după lecturarea a circa o treime din text şi alta când textul a fost citit integral, pentru a ilustra evoluția şi schimbările relațiilor dintre personaje. se dau două mostre de hărți ale personajelor.

Harta personajelor este o metodă grafică de urmărire a relațiilor dintre personaje (v. și Anexa 46). În colțurile unei foi de hârtie, elevii scriu numele a două până la patru personaje din textul literar. Se trag apoi două săgeți între fiecare două personaje şi de-a lungul fiecărei săgeți scriu ce simte personajul față de cel spre care se îndreaptă săgeata sau cum îl tratează. Apoi trasează săgeata în sens invers, pentru că pot apărea diferențe. După ce au fost astfel incluse în schemă două sau trei personaje, cu săgeți duble între ele, complexitatea creşte.

De exemplu:



Chiar dacă nu sunt deosebit de simbolice, aproape toate operele literare ne fac să ne gândim la probleme din viața personală, ca şi la probleme general umane. O modalitate simplă de explorare a sensurilor imaginilor şi a simbolurilor dintr-o creație literară este să le putem elevilor următoarele trei întrebări:

- Ce înseamnă simbolul / imaginea *luptei* în text?

În lecția *Cântecul lui Mihai Viteazul*, de exemplu, sau *Lupta de la Vaslui* de Mihail Sadoveanu, lupta reprezintă tabloul principal al descrierii sau momentul principal al povestirii.

- Ce reprezintă simbolul / imaginea *luptei* în viața mea?

Lupta de la Vaslui condusă de Ştefan cel Mare sau cea de la Călugăreni în care a ieşit victorios Mihai Viteazul reprezintă două dintre multele bătălii duse pentru eliberarea țării şi a poporului român. Aceste lupte pot fi dintr-un anumit punct de vedere hotărâtoare pentru destinul şi viitorul chiar al nostru. Dacă aceşti eroi n-ar fi existat, poate că noi n-am fi azi aici, cu siguranță altul ar fi fost cursul destinului nostru.

- Ce semnificație are *lupta* / *războiul* pentru condiția umană în genere?

4.8. Dezbaterea problemelor

După ce elevii, lucrând în perechi sau în grupuri de patru, au identificat mai multe argumente pro şi contra au ajuns la o concluzie aproximativă, li se poate cere să participe la o dezbatere a problemei.

Cereți tuturor elevilor care au ajuns la o concluzie afirmativă să treacă într-o parte a sălii şi tuturor celor care au ajuns la o concluzie negativă să treacă în cealaltă parte. Dacă există elevi nedecişi, aceştia pot sta lângă peretele din fund. Dați-le elevilor vreo zece minute pentru a-şi trece în revistă argumentele. Apoi cereți uneia dintre părți să-şi exprime punctul de vedere. Ceilalți sunt invitați să îi contrazică. Discuția poate continua cu argumente şi contraargumente ținându-se cont de următoarele indicații:

Grupurile trebuie încurajate să lase pe toți membrii grupului să vorbească atunci când le vine rândul. Trebuie insistat ca fiecare individ să asculte cu atenție ce spun oponenții înainte de a veni cu contraargumentul. (Dacă vreți, puteți institui regula ca fiecare să repete ce a spus oponentul înainte de a-şi spune propria părere).

Oricine îşi schimbă poziţia în cursul dezbaterii poate arăta acest lucru mutându-se în cealaltă parte a sălii. La fiecare cincisprezece minute, elevii se vor opri pentru a scrie argumentele cele mai convingătoare pe care le-au auzit (Brophy, 1996).

- ***Redactarea în scris a dezbaterilor***

În final, dezbaterea poate conduce la un exerciţiu scris, în care fiecare elev scrie un argument pentru punctul său de vedere, ţinând cont de argumentele oponentului şi gândindu-se ce replică să le dea.

Alte strategii de obiectivare

Există multe alte strategii care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să reflecteze la un text literar şi să obiectiveze experienţa lecturii – adică să facă asociaţii personale cu textul, să exploreze problemele ridicate de acesta şi să discute trăsăturile literare care îl caracterizează.

În lume au existat şi există şi acum conflicte diverse. De curând au fost războaie în Serbia, Afganistan, Irak etc. Oamenii din lumea întreagă ar trebui să riposteze împotriva războaielor într-o zi, la aceeaşi oră şi atunci poate mai marii vremii îi vor auzi şi vor face eforturi ca să rezolve pe calea dialogului, a tratativelor eventualele conflicte. Ororile, jertfele, pagubele pe care le-au provocat războaiele secole de-a rândul s-au dovedit a fi inutile, aducătoare de spaimă, nelinişte, teroare, fără sens, şi mai ales dezumanizante, ne-au înstrăinat unii de alţii. Încoace vedem sensul centrării discursului noului curriculum naţional asupra competenţelor, cu deschiderea spre valori şi atitudini - chiar dacă foarte vag conturate - ca noi forme de abordare a discursurilor / textelor semnificante, precum şi reflecţia generală asupra teritoriului limbii şi a comunicării interumane ca dimensiune esenţială a umanului, a deschiderii dia-logice spre alterităţile posibile, ca feţe ale manifestării Unului / sacrului în diverse contexte.

4.9. Prelegerea intensificată

Aceasta nu este o strategie de lectură, ci una pe care profesorii care ţin prelegeri la clasă o vor găsi utilă. Cercetările au arătat că prelegerile au două dezavantaje majore:

(1) în mod normal, se reţine relativ puţin din informaţia pe care vor să o transmită şi

(2) nu solicită gândirea elevilor decât la un nivel foarte scăzut (de obicei, singurele procese de gândire pe care elevii le efectuează sunt recunoaşterea şi rememorarea). Formatul prelegerii intensificate (Johnson, Johnson şi Smith, 1991) urmează foarte îndeaproape modelul în patru etape pe care l-am folosit pentru a structura lecţiile de lectură. Această metodă îi ajută pe elevi să pătrundă în „viziune” (sau într-un domeniu al gândirii), să se distanţeze şi să reflecteze la „viziune”, dar asta este sarcina celui care ţine prelegerea.

Prelegerea intensificată se desfăşoară astfel:

Organizarea cunoştinţelor. La începutul fiecărei ore, profesorul cere elevilor să desfăşoare o anumită activitate care să îi facă să se concentreze la ceea ce va urma. Li se poate cere să scrie timp de cinci minute despre lectura pe care au avut-o de făcut sau pentru a răspunde la o întrebare; sau li se poate pune o întrebare pe care să o discute în perechi; sau li se poate cere să pregătească de acasă întrebări despre lectura făcută pe care să le discute în perechi.

Prelegerea parţială. Profesorul vorbeşte apoi timp de zece sau cincisprezece minute.

Gândit / Lucrat în perechi / Concluzie comună. În următoarele patru sau cinci minute, profesorul pune clasei o întrebare, fiecare elev pregăteşte un răspuns, îl comunică partenerului său, al cărui răspuns îl ascultă apoi cu atenţie. În continuare, cei doi pregătesc

un răspuns comun. Profesorul cere apoi ca trei sau patru perechi să rezume în treizeci de secunde discuţia pe care au purtat-o.

Repetarea modelului. Profesorul prezintă următorul segment al prelegerii timp de zece sau cincisprezece minute, după care urmează o nouă etapă de gândit / lucrat în perechi / concluzionat.

Discuţia rezumativă. Profesorul poate cere elevilor să răspundă în perechi la o întrebare care reia problemele.

Strategiile pe care le-am prezentat în acest scurt ghid - în completare v. şi anexele - s-a dovedit că îi ajută pe elevi să citească, să asculte şi să discute înţelegând mai bine. Se ştie, de asemenea, că aceste strategii dezvoltă deprinderi de gândire superioare, făcându-i astfel pe elevi să devină mai flexibili şi mai critici de gândire superioare, făcându-i astfel pe elevi să devină mai flexibili şi mai critici în gândire. În plus, ele promovează înţelegerea mai bună între elevii din aceeaşi clasă. Se mai crede, deşi acest rezultat ar fi greu de măsurat, că ele îi pregătesc pe elevi pentru a gândi, a comunica şi a lucra cu alţii, toate acestea fiind deprinderi necesare pentru participarea la viaţa societăţii civile.

Există vreun dezavantaj al acestor metode? Profesorii care le folosesc se vor confrunta cu două probleme de la bun început.

Prima este dedicaţia pe care trebuie să o aibă profesorul. Planificarea unor discuţii care să-i angajeze cu adevărat pe elevi, ca şi participarea permanentă la tot ceea ce spun elevii necesită mai multă energie psihică decât mijloacele de predare mai pasive cu care ne-a obişnuit tradiţia. Dar aproape toţi profesorii spun că entuziasmul sporit al elevilor merită acest efort. Unii profesori spun că ajung să-şi cunoască elevii mai bine, ceea ce face ca munca lor să fie mai plăcută.

A doua problemă este cea a conţinutului. Discuţiile comunică acelaşi conţinut care ar putea fi transmis de o prelegere, într-un timp mai îndelungat, însă. Înseamnă aceasta, oare, că prelegerile sunt întotdeauna de preferat metodelor interactive? Nu în mod necesar. Adesea elevii vor ajunge singuri la concluziile pe care profesorul le-ar fi inclus în prelegere. De asemenea, elevii învaţă mult mai temeinic dintr-o discuţie bine planificată decât din prelegeri. Avantajele prelegerii, deci, s-ar putea să nu fie atât de mari cum par la prima vedere. Mai mult, celelalte rezultate, menţionate mai sus – dezvoltarea deprinderilor de gândire critică şi pregătirea pentru viaţa în societatea civilă – sunt scopuri în sine care ar trebui, deci, să atârne greu în balanţă în comparaţie cu preocuparea de a acoperi un volum mare de material. Cu toate acestea, profesorul trebuie să planifice cu grijă proporţia între informaţie şi ocazii de dezvoltare a gândirii critice şi de discuţie pentru fiecare oră. Din acest motiv am inclus în acest ghid şi metode ca prelegerea intensificată (care combină prelegerea cu discuţia interactivă) şi ghidurile de studiu (care îi ajută pe elevi să acumuleze cunoştinţe din lecturile făcute în afara clasei, astfel încât ora propriu-zisă să poată fi folosită doar pentru discuţii).

În sfârşit, echilibrul între timpul necesar pregătirii orelor, parcurgerea programei şi crearea de ocazii pentru elevi de a se angaja activ în învăţare trebuie găsit de fiecare profesor, în contextul fiecărei şcoli. Intenţia noastră aici a fost de a descrie, cât mai practic, alternativele strategiilor interactive şi felul în care ele pot fi folosite în predare.

Cap. 5. Elementele de retorică modernă şi educarea competenţei de argumentare

„Retorica e întâlnirea dintre om și limbaj în care se ține cont de identitățile și diferențele ființei umane.”
(Michel Meyer)

Imperativele comunicative ale prezentului impun revenirea textului argumentativ în miezul programelor actuale de formare, cu problematica-i vastă aflată la întrețeserea unor discipline de referință precum teoriile comunicării, neoretorica, teoria textului şi a discursului. Intenția noastră este de a surprinde câteva repere modelatoare care să pună în valoare specificul argumentației în dubla sa calitate: de model cognitiv şi de tipar legitimat cultural, tipar structurant al marilor ansambluri verbale.

5.1. Retorica vs. neoretorica în sistemul teoriilor comunicării

Istoria retoricii se confundă aproape cu istoria omenirii, fiind strâns legată de devenirea omului în societate și dezvoltarea acesteia. Etimologic cuvântul „retorica” provine din limba greaca veche de la cuvântul „rew”, însemnând „a curge”, adică arta de a rosti o cuvântare bine alcătuită și convingătoare. Teoreticienii au avut viziuni diferite asupra acestei științe: ea poate fi asemuită cu politica, precum Cicero spunea că este „o parte din știința ocârmuirii”, căci pentru el știința ocârmuirii este totuna cu înțelepciunea; alții o consideră pură filosofie sau o variantă a logicii, dar pentru Chrisip ea este „știința de a vorbi corect”.

Retorica era arta sau știința comunicării plăcute și frumoase; neoretorica adaugă arta comunicării convingătoare: persuasiunea. Ea trebuie să convingă, să influenţeze auditoriul în așa fel încât ideile, trăirile și convingerile noastre să fie însușite de acesta, să devină indispensabile și să ia caracterul unor idei sau hotărâri proprii. De multe ori ea nu reprezintă doar transmiterea de idei și gânduri, ci trebuie să ajute la combaterea ideilor altor oratori. Arma retoricii în această luptă aprigă a persuasiunii este elocința (darul de a ne exprima frumos și convingător). Convingerea se face așadar prin argumentație bogată, riguroasă și vorbire plăcută.

Apărută în Grecia antică, retorica a cunoscut o dezvoltare sinuoasă și cu multe urcușuri și coborâșuri. A fost ajutată de prezența sofiștilor, grup de filosofi și de autori precum Demostene, care au colaborat la fundamentarea filosofică și la atribuirea rolului în politică. Odată cu apariția absolutismului și a consilierului aulic ea cunoaște o nouă etapă în dezvoltare. Dominată de elocința epideictică se răspândește asupra mai multor domenii. Rostirea textelor retorice în piețele publice duce la *ruperea granițelor dintre scris și oral.* Pe langă rolul beletristic și persuasiv pe care l-a avut, retorica are și ***un rol cognitiv,*** ea făcând parte în multe culturi din programa studiilor superioare. Retorica a fost o disciplină care studiază (începând din Antichitate) discursurile al căror scop este convingerea ascultătorului (modificarea opiniilor sale).

5.1.1. Relaţia dintre retorică şi argumentare

Parafrazând o expresie celebră din Immanuel Kant (*Critica rațiunii pure*), „Argumetarea fără retorică e oarbă, retorica fără argumentare e goală”, relația dintre retoriva vs. neoretică se doreşte un pretext pentru a expune câteva puncte de vedere - mai mult sau mai puţin personale – cu privire la relația dintre *retorică şi argumentare*.

1.1. *Convingere vs. persuasiune*. În ciuda conotaţiilor, apropiate uneori până la identitate, în cunoaşterea comună, ele nu sunt totuşi acelaşi lucru [Mureşan: 2002: 28]. Etimologic, *convinctio şi persuasio* sugerează câmpuri semantice diferite: *convinctio* derivă

din latinescul vincere (= a învinge), unde prefixul „con-'' sugerează ideea de înfrângere completă şi definitivă. Subiectul însuşi acceptă evidenţa probelor şi justeţea raţionamentelor preopinentului, renunţând astfel să le mai contrapună pe ale sale. Este o „victorie a raţiunii subiectului asupra propriilor sale interese sau teze, care lezează evidenţa'' [Florescu: 1978: 44]. *Persuasio* derivă din latinescul *suadere* (= a sfătui), unde prefixul „per-'' sugerează ideea de împlinire. Semnificaţia globală este de influenţă hotărâtoare, dar nu constrângătoare a preopinentului.

1.2. Sub aspectul *actului deliberativ, convingerea şi persuasiunea* se află într-o nouă disjuncţie, e drept, neexclusivă:

- În cazul *convingerii*, decizia ca renunţare la propria (sa) teză presupune momentul deliberii. Acest moment-prima fază a actului volitiv - este totuşi „maxim minimizat'' deoarece, aflaţi în faţa evidenţei, nu putem delibera împotriva ei: este un principiu elementar de raţionalitate şi bun simţ: întrepătrunderea profundă a *logicului şi pshiho-logicului* ne obligă să atribuim o virtute absolută evidenţei, prin urmare, decizia este unică şi obligatorie.
- În cazul *persuasiunii*, deliberarea este amplă, decizia ajunge la adeziune printr-o alegere liberă. Dacă tradiţia cere discursului retoric eficient să placă, să instruiască şi să determine asumări, atunci „avem două instrumente potrivite naturii umane, întru comunicare cu celălalt, subiect egal în demnitate cu noi: dialogul şi discursul persuasiv. Atunci transpun în practică principii ale drepturilor omului; şi incitarea sunt mijloace retorice corozive, pe larg practicate, exprimând o sete deşănţată de dominare a spiritelor prin pervertirea lor'' [Mihai, Gh.: 1998: 56].

*Retorica renaşte când ideologiile se prăbuşesc***,** ceea ce era cert devenind relativ, problematic. Aceasta este exact situația pe care o trăim in contemporaneitate. Această epocă se asemuiește cu alte două perioade dominante în istoria omenirii: democrația ateniană și perioada renastentistă. În primul caz, asistam la înlăturarea explicațiilor mitice și a ordinii aristocratice, iar în cel de al doilea la ocultarea vechiului model scolastic și pregătirea erei burgheze. Epoca noastră trăiește era revigorării retoricii. În orice anunț, mesaj publicitar sau discurs politic găsim cele trei caracteristici ale unui discurs retoric: acesta trebuie să intereseze (*docere*) / să stârnească interesul, să seducă (*delectare*) și să convingă (*movere*) / să determine o (schimbare de) atitudine prin aderare la valori. Noua retorică generalizată implică *utilizarea limbajului în vederea modificării universului epistemic și a dispozițiilor acționale ale interlocutorilor*, prin urmare o finalitate importantă a didacticilor aplicate este să fie atentă la cultivarea acestui limbaj specific. Spre deosebire de momentul inițial al retoricii, când opoziția convingere/persuasiune era net în favoarea primului termen, la ora actuală *argumentarea nu mai este considerată doar seducția auditorului, ci spațiul privilegiat al reconstrucției limbajului ca acțiune, constituindu-se ca studiu sistematic al resurselor limbajului.*

Istoria filosofiei consideră că studiul comunicării s-ar fi dezvoltat de pe timpul lui Platon şi Isocrate. Platon a introdus retorica în viaţa academică greacă, la concurenţă cu filosofia. După cum afirma un mare analist al epocii respective, "retorica era specifică celei mai înalte culturi greceşti". Se consideră însă că retorica nu ar fi o ştiinţă, ea neurmărind cunoaşterea a ceea ce este corect sau incorect, ci perceperea slăbiciunilor umane în vederea atingerii scopurilor propuse. Platon a fost acela care a abordat pentru prima dată ***retorica*** drept ***ştiinţă a comunicării*** şi a emis teoria conform căreia comunicarea umană parcurge cinci etape şi anume:

- studiul cunoaşterii (conceptualizarea),

- studiul sensului cuvintelor (simbolizarea),
- studiul comportamentului uman şi al modurilor de abordare a vieții (clasificarea),
- studiul aplicării practice (organizarea) şi
- studiul instrumentelor de influențare a oamenilor (realizarea).

Tot un filosof grec, Isocrate - autor al lucrării "Antidosis" - a conceput *retorica* drept *teorie generală a comportamentului uman* şi ca *expresie a celei mai înalte culturi umane* [Aristotel: 2004: 48]. **Noua retorică** nu mai este arta vorbirii elegante, ci **teoria comunicării persuasive, argumentarea** devenind o componentă esențială a activității discursive în general, a celei politice, publicitare în particular, ceea ce a dus la transformarea retoricii într-o *matrice a științelor umane*, cum am mai precizat anterior.

Retorica a fost dezvoltată în continuare de Aristotel, studentul lui Platon şi contemporan cu Isocrate. Celebra sa lucrare "Rethorike" cuprinde în cele trei părți ale sale**,** aspecte deosebit de pragmatice referitoare la sistemul de comunicare interumană din care s-au inspirat civilizațiile ulterioare. În jurul anului 100 î.H. apare un prim model al sistemului de comunicare aparținând primilor filosofi romani. Acest model cuprindea cinci "acte": primul se numea "invenția" şi se referea la decizia asupra a ce era de spus; al doilea era "stilul", prin care se alegeau cuvintele cele mai adecvate pentru a exprima ce era de spus; al treilea era "angajamentul" prin care se organiza ceea ce era de spus în părți distincte; al patrulea era "memoria", prin care se păstrau până la prezentarea conținutului, stilul şi organizarea discursului; al cincilea era "livrarea", respectiv rostirea mesajului. În această perioadă apare şi distincția dintre **teoria şi practica comunicării**: **teoria** reprezenta **retorica,** iar **practica** reprezenta **oratoria**.

Perioada medievală şi renascentistă nu a adus, de asemenea, elemente noi. În această perioadă, caracterizată prin haos şi frământată de războaie şi dominații străine, ideile erau mai mult scolastice, iar preceptele clasice se originau în teologie, retorică, logică.

Sistemul de comunicare umană a continuat să trezească interesul diverşilor specialişti, iar în mod practic au apărut noi tipuri de activități, cum ar fi retorica prin scrisori şi prin discursuri - care anticipează o serie de alte câştiguri şi rezultate în domeniu. Acelaşi autor, Voiculescu, Dan (1991) aprecia că perioada modernă s-ar fi desfăşurat pe o durată de aproximativ 300 de ani şi ar fi fost fertilă pentru teoria comunicării umane, după anul 1600 comunicarea reapărând în centrul vieții social-politice. În această perioadă, caracterizată prin mai multă ordine, a fost elaborată o bogată literatură a teoriei şi practicii în domeniul comunicării umane. Aproximativ în această perioadă au apărut statele naționale, iar regimurile democratice au lăsat deschisă calea libertății de exprimare. În general s-au dezvoltat universitățile, literatura, publicațiile. Astfel a reapărut interesul pentru studierea teoriei comunicării umane. S-a observat că această teorie relativ coerentă în perioada clasică a fost fragmentată şi dispersată în perioadele medievală şi renascentistă.

În acelaşi timp, o analiză detaliată a evoluției teoriei comunicării în epoca modernă în Anglia, considerată atunci ca promotor al gândirii economice, a condus la identificarea a *patru direcții de abordare*: *clasică* (aceea care urmăreşte recuperarea experiențelor greceşti şi romane în perioada clasică); *epistemologic-psihologică* (care se referă la reintegrarea doctrinei clasice în condițiile teoriei moderne a comportamentului uman); *beletristică* (urmărind dezvoltarea standardelor universale de analiză critică a simbolurilor); *elocuționistă* (care priveşte problema folosirii vocii şi a gesturilor în comunicarea orală). În secolul al XIX-lea, secol de sfârşit al epocii moderne, literatura în domeniul comunicării era destul de săracă. La intersecția dintre filosofie - artă şi comunicare menționăm totuşi contribuții în sfera transmiterii mesajului - lucrarea lui Henry Innes, "*The Rhetorical Class*

Brok" (1834) ori în sfera deontologiei, cartea lui John Stewart Mill, "*On Liberty of Thought and Discussion"* (1859); cea a lui Herbert Spencer, "*Philosophy or Style*" (1871) etc.

Evoluția teoriei privind ***comunicarea umană*** parcurge o perioadă de peste 2000 de ani pentru a intra în secolul nostru cu o serie de necunoscute şi încă dintre cele definitorii: *Cum acționează stările ulterioare emoționale asupra comunicării? Care este raportul care se formează între rațiune şi comportament, motivațiile şi interdependențele acestora cu sistemul comunicării?* Toate aceste întrebări - subiecte aşteaptă încă a fi elucidate, pentru o mai bună cunoaştere de sine şi pentru ca acțiunile raționale să prevaleze asupra manifestărilor primare instinctuale din comportamentul uman. Teoria comunicării umane a fost folosită în negocieri încă de la apariția ei, atât în plan socio-politic cât şi pe plan economic. În tranzacțiile internaționale, deşi procesul negocierilor este finalizat prin comunicări scrise, comunicarea verbală are un rol primordial atât din punctul de vedere al spațiului pe care îl ocupă (etapa de selecție, tratativele propriu-zise, perioada de redactare a clauzelor contractuale, aspectele de derulare, activitatea post-negociere etc.), cât şi din punctul de vedere al conținutului (elementele esențiale ce fac obiectul negocierilor se stabilesc prin dialog direct).

5.1.2. Teoria argumentării. Funcţii educative

În secolul XX, după ce statele au promovat la rang de drept constituţional dreptul liberei exprimări, istoria retoricii se confundă uneori cu istoria societăţii, chiar cu istoria politicii. Asociată cu „ars bene dicendi", retorica modernă trimite la o multitudine de semnificaţii deosebit de important de avut în vedere ca finalităţi educaţionale în contextul educaţiei permanente:

- orientarea învățării/ predării/ evaluării spre persuasiunea și convingerea auditoriului și crearea asentimentului acestuia;
- înțelegerea și demontarea proceselor de seducție și manipulare, așa încât să nu cădem în capcana acestora;
- formarea comportamentului de instituire a verosimilului, a opiniei, **sugerând inferenţe** sau chiar calculându-le în locul interlocutorului;
- sugerarea implicitului prin explicit și instituirea unui sens figurat, descifrat pe baza sensului literal;
- utilizarea unui limbaj figurat și stilizat pentru convingerea unui public;
- decelarea intențiilor locutorului sau autorului textului.

Din punctul de vedere al oratorului, ceea ce contează sunt **metodele retorice de pesuadare** a auditorului: manipularea, seducerea, propaganda. Pentru auditor contează descifrarea intențiilor vorbitorului, a sensului impus derivat din sensul expus, a orientării argumentative induse, ceea ce necesită din partea receptorului o mare atenție la demonstrație și ordonarea raționamentelor, la logica discursului.

Retorica traditională distinge **trei categorii de discursuri**, pe care le întâlnim și azi, în neoretorică [Mihai: 1998:57-59]:

a. ***discurs juridic*** - în fața unui auditoriu care reprezintă tribunalul, care judecă o faptă și oratorul apără sau acuză inculpatul;

b. ***discurs deliberativ (persuasiv)*** - autorul determină publicul să gândească și să acționeze după modele;

c. ***discursul epidictic*** - confirmă valori admise de ambele subiecte ale dialogului, emițător și receptor.

Fiecare dintre cele trei modele de discursuri își găsește modele funcționale în didactică: critica socială (studiul de caz, dezbaterea, jocul de rol, dramatizarea), pentru cel în tribunal, text publicitar, utopia, predica pentru cel politic, elogiul, pamfletul, epitaful pentru cel epidictic. Pentru teoria modernă a textului, retorica și diviziunea sa în genuri nu are doar semnificație istorică, pragmatica textului putând fructifica acest concept de situație textuală integrându-l într-un model textual funcțional la nivelul disciplinelor didactice. Discursul propus de retorica antică era compus din cinci elemente: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* și *actio*. În neoretorică, importanța existenței unei ordini clare a părților constitutive ale discursului scade, păstrându-se doar elementele importante ale fiecărui model de discurs.

Dacă fondatorii retoricii intenționau să se ajungă la astfel de discursuri este imposibil de precizat. Importanța schimbării este găsirea beneficiilor ei. Retorica, chiar nețiunând cont de modul de transformare, de impedimentele pe care le va întâlni, va rămâne întotdeauna principala modalitate de educare a intelectului, o modalitate (mai) sigură de căutare a adevărului prin întrebare și negare a cunoștintelor anterioare și un atu sigur al celor ce vor să promoveze gândirea critică în societate.

De-a lungul secolelor retorica a cunoscut diferite modificări. În Evul Mediu a fost cultivată în cadrul celor „șapte arte liberale", ea devenind o știință rigidă ale cărei reguli și precepte erau asimilate mecanic. Epoca modernă a subordonat-o altor domenii ca viața parlamentară sau științele juridice. Transformarea retoricii s-a făcut din cauza modificării metodelor de transmitere a informațiilor: de la oral la scris. Pe măsură ce cărțile deveneau ușor de achiziționat, retorica clasică pierdea din importanța practică zilnică. Scrierea duce și la o aprofundare a cunoștintelor devenind o știință dedicată elitei. *Noua retorică* nu mai este arta vorbirii elegante, ci *teoria comunicării persuasive*: **argumentarea devine o componentă esențială a activității discursive în general,** a celei politice, publicitare în particular.

În asemenea condiții, se punea astfel problema transformării retoricii într-o matrice a științelor umane, fapt care are implica'ii profunde asupra programelor școlare și a programelor de formare co ntinuă a tinerilor în general, a (viitorilor) profesori în special**, programele actuale de Limba şi literatura română** reiau **competenţa argumentativă – cu fiecare nivel şi ciclu de dezvoltare -** drept una dintre **competenţele fundamentale vizate**.

Corelând acest fapt cu noua retorică sau pragmatica discursului, există autori care consideră patru **funcții** esențiale ale retoricii [v. Săvulescu: 2004: 16] :

- *funcția persuasivă* ce se foloseşte de diferite maniere de a convinge un auditor: s*educția* (i.e. scopul şi efectul retoricii), *demonstrația* (i.e. demers tipic ştiințelor), *argumentația* (i.e. demers tipic logic, dar intersectabil cu retorica), *manipularea* (i.e. procedeu aflat mai degrabă undeva la intersecția psihologie-sociologie-lingvistică);
- *funcția hermeneutică*: de modelare a situației și interpretare continuă a retoricii adversarului;
- *funcția euristică*: inventarea noilor soluții la problemele vechi și rezolvarea celor noi recurs (şi) retoric unde se propun soluții la probleme ce nu se încadrează în tiparele certitudinii (algoritmul). De fapt, aici se impune distincția non-strictă între *algoritm-demonstrativ și euristic-explorativ* [Mureşan : 2000: 2007: 144]*;*
- *funcția pedagogică*: „explicativă, critică - priveşte retorica în calitatea sa de disciplină al cărei studiu permite descifrarea şi elaborarea textelor literare sau a discursurilor. Realizarea acestei funcții presupune o activitate în două etape: prima, cea a demontării discursului public (politic, publicitar, mediatic), a doua, a re-

montării şi generării din perspectivă retorică şi argumentativă a textelor'' Săvulescu: 2004: 16].

Aceeaşi autoare mai îmbogăţeşte paleta educativă cu încă două funcţii: *funcția revelatoare a idiolectului* (i.e. reflectarea spiritului fiecăruia dintre noi şi întrepătrunderea dintre idiolecte), *funcția metalingvistică* (i.e. tratarea codului, a modului de înțelegere, a limbajului însuşi, prin urmare, retorica ar viza condițiile unei comunicări mai eficiente în cadrul unei limbi date) [Săvulescu: 2004: 17].

O altă trăsătura importantă a retoricii este modul în care aceasta privește noțiunea de adevăr, noțiune care corelând contextul juridic cu cel al (re)lecturii ca discurs ajunge la două ipostaze: adevărul personal / semnificatul subiectiv și adevărul public, moral / semnificatul obiectiv. În acest context se vor înfrunta ce este „adevărat" și „bine" din punctul de vedere al societății și al moralei / discursul public, față în față cu ceea ce este „bine" și „adevărat" din punctul de vedere al dsicursului literar / juridic/ politic. Cele două ipostaze vor fi de multe ori într-o contradicție evidentă, lucru cauzat și de modalitățile opinabile ale retoricii și de incapacitatea cunoașterii în totalitate a evenimentelor trecute, dar și prezente.

Ceea ce era specific procesului atenian, adică înduplecarea auditoriului prin seducție și persuasivitate estetică, devine în epoca modernă un element desuet. Într-un proces în care se aplică un sistem procedural precis și sobru, totul se întemeiază pe structura psihologică și pe o cunoaștere socială și interpersonală. Principalul scop devine adeziunea la o teză opinabilă, avându-se în vedere decelarea între sensul obiectiv și cel subiectiv. Textele /tezele pot fi de mai multe feluri, relatând ***fapte, trăiri, sentimente***, altele încercând doar să demonstreze publicului veridicitatea raționamentelor propuse. După Socrate textele pot fi întemeiate pe credințe ori pe cunoștințe. În cazul celor pe fapte concrete oratorul se bazează pe știință, dar în cazul în care el nu deține toate informațiile se reduce la afirmarea opiniilor. Opiniile sunt înfățișări unilaterale ale adevărului, justificate și argumentate. Fiind o imagine unilaterală a adevărului, deci publicul nu deține informațiile necesare pentru conturarea unei imagini clare, oratorul comunică disuasiv, aprecierile lui depășind cunoștințele auditorului și persuadându-l. Dacă ar exista argumente complete și univoce, problema opiniei ar dispărea. Propozițiile opinabile care se emit în timpul discursului judiciar / literar / politic etc. nu sunt adevărate sau false, juste sau nu. Este demnă de luat în seamă *taxonomia discursului retoric* propusă de Gh. Mihai, deşi autorul nu evidențiază în mod deosebit penetrarea acestei taxonomii de către ,,rațiunea pragmatică''. Înțelegerea taxonomiei lui Gh. Mihai presupune că *argumentarea retorică* necesită o ***strategie a activității de asumare şi educaţie*** care trebuie să țină cont de mai mulți factori:

- *timpul*: „un argument are grade variabile de asimilare cognafectivă în funcție de momentul în care e propus'';
- *publicul*: „un argument are grade variabile de asimilare cognafectivă în funcție de destinatar'';
- *contextul sau situația socială*: „un argument are grade variabile de asimilare cognafectivă în funcție de împrejurările concrete de viață în care e propus";
- *relevanță semnificativă*: „un argument are grade variabile de asimilare cognafectivă în funcție de puterea de a evidenția semnificația complexă a soluției propuse la problema de rezolvat'' [Mihai: 1998: 51-63].

Iată tipurile de discurs identificate în funcție de anumite criterii enumerate mai jos:

Nr. Crt.	CRITERIUL	TIP DE DISCURS RETORIC
1.	Natura limbajului utilizat	1. poetic 2. categorial 3. conceptual 4. cotidian
2.	Materia scopului urmărit de autor	1. demonstrativ 2. deliberativ 3. judiciar
3.	În raport de public	1. extensional: nedeterminat sau determinat 2. intensional: omogen sau neomogen
4.	Forma de adresare	1. oral 2. scris
5.	Contactul cu publicul	1. direct 2. indirect
6.	Intenția utilizatorului discursului	1. persuasiv 2. seductiv 3. incitativ

La o simplă privire, putem constata faptul că discursul didactic, plasat între raţionalitate şi problematologic, între demonstraţie şi argumentarea intră în toate categoriile de mai sus, fapt care scoate încă odată în evidenţă complexitatea acestuia şi importanța implicării proceselor argumentatove în actul educațional.

5.1. 3. Argumentarea ca practică logico-lingvistică

Cercetări recente au demonstrat că *personalizarea stilului constituie pasul cel mai important al procesului de argumentare, comunicare și negociere.* Această personalizare are două etape, şi anume: stabilirea propriului stil şi evaluarea avantajelor şi dezavantajelor ce derivă din folosirea stilului respectiv. Având în vedere că *motivațiile sunt acelea care determină stilul,* că motivele în sine sunt de natură personală, persoana cea mai indicată să determine stilul este negociatorul însuşi. În sprijinul realizării unei analize obiective, care să aibă drept rezultat o determinare reală a stilului, este bine ca negociatorul să aibă în vedere trei motivații frecvent întâlnite: dorința de a repeta succese, necesitatea de a conviețui, dorința de a fi puternic şi de a domina.

Cartea *Manualul de dezbateri*, traducere de Viorel Murariu reprezintă o premieră în multitudinea publicațiilor despre comunicare / argumetare / dezbatere apărute la noi după 1989, un auxiliar și modelator în sensul formării competențelor. Ineditul acestei apariții constă în faptul că modelul practic de dezbateri pe care îl propune – numit formatul Karl Popper, în onoarea reputatului filosof și logician austriac – are aplicații în toate domeniile ce presupun discursul public ca formă de a identifica soluții prin prezentarea de argumente pro și contra. Adresat în primul rând cadrelor didactice din învățământul liceal și universitar, ca auxiliar indispensabil pentru un învățământ care să arate elevului sau studentului ce poate face cu ceea ce învață, dezbaterea în format Karl Popper poate fi un instrument eficient și în alte domenii. Astfel, dacă managerul unei firme se vede pus în fața unei alternative de care depinde luarea unei decizii foarte importante, el poate solicita

angajaților să-și prezinte opțiunile într-o dezbatere de acest format în fața factorilor de decizie din firma respectivă. În lumea afacerilor, aceasta poate fi una dintre căile amiabile de a rezolva conflictele de la diferite niveluri. De aici, gândul ne duce firesc la sfera socialului și a politicului, unde controversele abundă. Într-o lume în care, aproape zilnic, puncte de vedere diferite ne pun pe toţi în faţa unor dileme importante, nu ne poate fi indiferent cum optăm și, mai mult, cum ne justificăm opţiunile. Presupoziția acestui studiu este aceea că putem înțelege mai bine modul în care un anumit autor şi-a construit discursul filosofic dacă stabilim, pe de o parte, care sunt temele şi problemele majore pe care le abordează sau cărora încearcă să le ofere o rezolvare şi, pe de alta, care sunt modalitațile de argumentare, logic vorbind, de care se foloseşte în susținerea anumitor puncte de vedere proprii. Rezumându-mă la analiza discursului filosofic construit de Karl Popper, am sesizat că problemele pe care acesta le discută sunt fie probleme ale simțului comun, fie probleme ale ştiinţelor naturii (convertite prin analiză critică în probleme filosofice), fie probleme ale filosofiei tradiționale). În acest din urmă caz, am încercat să arăt că Popper interpretează ideile şi textele altor filosofi în două maniere distincte: printr-o **hermeneutică proiectivă** sau printr-una ideologică. Mai mult, am sesizat că argumentele majore ale filosofiei popperiene pot fi uşor reconstruite fie prin intermediul modului ***tollendo tollens***, fie prin intermediul ***schemei tetradice a creşterii cunoaşterii.***

Respingerea caracterului deductiv sau inferențial al regulilor argumentative se face în trei paşi:

• Regulile de inferență privesc raționamentul, având ca obiect propozițiile a căror interpretare este vericondițională, prin urmare o propoziție primeşte drept interpretare semantică valoarea de adevăr *adevărat sau fals*.

• Regulile argumentative nu au ca obiect propozițiile, ci enunțurile, i.e. produsul actului de vorbire, al actului de limbaj ca act de enunțare ce dobândeşte sens în discurs (a se observa diferența dintre înțelesul dat aici cuvântului ,,enunț'' şi înțelesul dat în logică, i.e. unitate a expresiei lingvistice cu constructul propozitie).

• Este un abuz să suprapunem relații logice pe ceva a cărui organizare internă e dirijată de alte principii, iar sarcina dezvăluirii acestor principii şi a rolului lor în comunicare, revine teoriei argumentației ca pragmatică integrată.

Din această perspectivă educațională derivă nişte constatări cu rang de *quasi*-teoreme:

- nu se poate asocia argumentația şi inferența. Argumentația este ,,o relație de natură discursivă care există între două enunțuri, un argument şi o concluzie, locutorul prezentând argumentul ca destinat acceptării concluziei'' [ibidem: 292-293], iar inferența este ,, relația care există între un fapt X şi enunțarea unui enunț E, în care X este prezentat ca punctul de plecare al unei deducții ce ajunge la enunțarea lui E'' [ibidem: 293].
- Relația argumentativă nu intervine între două conținuturi (informații cognitive), ci între două acte ilocuționare, respectiv o *aserțiune* şi o *permisiune*. Rezultă că, într-o argumentație, se îndeplinesc două acte, unul de argumentare şi unul de concluzie. Fie acum două enunțuri (din nou, din spațiul juridic): A. *Opera literară are acţiune şi personaj*. B. *Aşadar, aparţine genului epic*.

Diferența dintre argumentație şi inferență mai poate fi conturată prin faptul că există inferențe posibile în dialog dar imposibile în monolog, pe de altă parte, pot exista argumentații care nu se sprijină pe nici o inferență. La o analiză logică, se remarcă faptul că, conform principilui interferenței conceptelor şi propozițiilor, care admite ,, supraprin-cipiul'' conexiunii acestora, întotdeauna între două enunțuri putem pune un al treilea care

să mediteze, să intermedieze între cele dintâi, şi aşa putem continua la infinit. Ceva asemănător cu termenul mediu din silogism [v. și Szekely, „Studia Universitatis Petru Maior. Seria Philologia", nr. 7/2008, pp. 108-110]. De aceea argumentatrea poate fi abordată deosebit de fertil dintr-o perspectivă mai cuprinzătoare: cea a *praxis*-ului.

Comunicațional-pragmatic, retoricul trebuie să fie prezent în ambele ipostaze, atât în demonstrație, cât şi în argumentare. Intenționalitatea şi adresabilitatea nu pot fi total rupte de discursul demonstrativ, cu atât mai mult când acesta este substanța unei comunicări orale. E drept, retoricul face casă bună mai ales cu argumentarea, de vreme ce se are în vedere persuadarea dusă până la seducție. El poate avea şi valențe *manipulative*. Nu cred, totuşi, că *demonstrativul şi retoricul* se exclud reciproc. O demonstrație poate fi construită în felurite chipuri, păstrând, evident, stringența logică. Alegerea „paşilor'' demonstrativi, acolo unde se poate efectiv alege (de exemplu, demonstrații alternative), deschide drumul unei anumite *codificări*, retorice sau quasi-retorice, fie şi în structura formală a discursului, ca să nu mai vorbesc de alegerea termenilor. Am în vedere şi idealul de „simplitate'' sau de „eleganță'' al unor demonstrații. Termenul de „ quasi-retoric'' are, pentru mine, vădite conotații...retorice: vreau să sugerez prin acesta că termenul de „non-retoric'' este prea tare: sugerează excluderea totală [a retoricului, ceea ce nu e realist atâta timp cât, peste tot, discursul nu este *codificare în general*, ci o *codificare concretă*. Termenul de „pseudo-retoric ar sugera, în schimb, o pistă falsă. Simbolismul formalismului logic are şi el conotațiile sale, oricât s-ar dori de „despuiat'' de ele. Deziderabilitatea evitării polisemantismului îşi are şi ea limitele ei (psiholingvistica a demonstrat-o) iar, în altă ordine de idei, nici sinonimie perfectă nu există.

În *De l`art de persuader* Blaise Pascal a arătat atât de limpede că *a convinge înseamnă a obține de la cineva recunoaşterea adevărului unei propoziții cu ajutorul unor dovezi pur raționale* [Pascal: 1967: &1964]. Noi trebuie să convingem, dar şi să persuadăm, ceea ce înseamnă, cu alte cuvinte, că trebuie să obținem o adeziune completă - *rațională şi afectivă* - a interlocutorului sau auditoriului. „Ca să convingem, ne adresăm spiritului şi intelectului, dar ca să persuadăm, avem în vedere persoana întreagă'' [Sălăvăstru: 2003: 69]. A convinge înseamnă deci a influența, i.e. „raționamentul, ca să fie probant, va trebui să se adreseze şi voinței, să intereseze şi să placă [...] neuitând niciodată persoana însăşi a interlocutorului [...] care tinde către raționalitatea universală, dar nu se sustrage ordinii inimii (definită într-un sens pascalin, ca spontaneitate cunoscătoare)'' .

Toate acestea sugerează clara dimensiune *pragmatică* a discursului retoric, a retoricului în genere. Această dimensiune pragmatică este tot atât de clar imensă în spațiul comunicării, mai ales atunci când avem în vedere omul. A face separație între *retoric, pragmatic şi comunicațional* revine la a scăpa din vedere caracterul unitar şi complex sistematic al omului. Relația dintre argumentare și convingere este un aspect mai mult decât evident chiar în încercările de definire a argumentării: „punerea în relație a temeiurilor referitoare la o concluzie în scopul convingerii destinatarului să accepte sau să respingă concluzia prezentată'' [Sălăvăstru: 2003: 27-28].

Analiza argumentătii la nivelul *ordinii semnice* şi al dimensiunii formal-sintactice ne va pune în contact cu toate *structurile posibile de raționare* (deductivă, inductivă, transductivă)[v. Szekely: 2007: 239-247], precum și Anexele 8-13, 17-19. Logica de tradiție, ca şi investigațiile moderne în câmpul ei analizează astfel de forme şi pun în evidență exigențele care asigură corectitudinea pentru fiecare caz în parte. Aptitudinea celui ce argumentează de a alege formele de raționare cele mai profitabile într-o situație discursivă dată (în funcție de interlocutor, temă, intenție etc.) constituie o minimă garanție a succesului său pe linia convingerii interlocutorului. Prezența acestor forme de

raționament, a ordinii sintactico-formale a discursului argumentativ poate fi *sesizată prin identificarea anumitor expresii - functorii lingvistici ai argumentării* - care au rolul de a atrage atenția asupra relațiilor logice de adâncime ce fundează o argumentare.

Ordinea ideatică (problematică) vine să completeze ordinea semnică. Ea are în atenție analiza *conținuturilor de gândire* (idei, probleme, teme de reflecție) care „populează'' aceste forme de raționare şi care constituie *armătura tematică* a unui discurs argumentativ. Formele de raționare sunt cvasiuniversale (se utilizează apoximativ aceleaşi forme de raționare în toate tipurile de argumentare, indiferent de domeniul în care argumentările se propun). Totuşi, argumentările se diferențiază pe domenii. Simțul comun o arată de multe ori. La originea acestei diferențieri se află *conținutul de idei* vehiculat într-o argumentare. Un anumit conținut de idei se pune în formele de raționare într-o argumentare în domeniul politic, un alt conținut de idei într-o argumentare în domeniul filosofic, altceva, desigur, într-o argumentare în domeniul didactic.

5.1.4. Aplicații ale neoretoricii în discursul didactic / literar

Conceptul central care vizează ordinea problematică a unei argumentări este cel de *schematizare discursivă* [Sălăvăstru: 2003: 178-181]. El a fost pus în circulație de investigațiile Centrului de Cercetări Semiologice al Universității din Neuchâtel (Elveția), pornind de la conceptul de „schemă mentală” din psihologia inteligenței a lui Piaget, şi utilizat pentru a explica performanțele unui discurs argumentativ (dar şi ale altor tipuri de discurs) în situațiile în care aceste performanțe nu pot fi explicate numai prin ordinea logică. Schematizarea discursivă acționează ca o imagine sumară, dar esențială, pe care cel ce argumentează o are cu privire la tema argumentării şi pe care ar dori-o asumată de către interlocutor.

Câteva accente ce trasează conturul acestui concept se desprind chiar şi numai din această încercare de definiție. Schematizarea discursivă este o imagine sumară a temei. În argumentare, detaliile contează mai puțin, uneori chiar deloc. De aceea, conturarea temei nu se poate face cu toate detaliile, ci doar cu un minimum de elemente care pot asigura „perceperea'' şi înțelegerea temei supuse argumentării. De aici şi caracterul ei sumar. Chiar dacă sumară, schematizarea discursivă este şi trebuie să rămână o imagine a esenței temei în care se desfăşoară intervenția argumentativă. În argumentare, accidentul este arareori determinat (ne ferim, totuşi, să spunem că niciodată), esența este aceea care ne atrage atenția şi poate înclina balanța convingerii în favoarea celui care argumentează. Următoarea secvență discursivă:

„Aceia fac bine, sau fac ce trebuie, care fac ce trebuie să facă. Acela care, toată purtarea lui, lasă să se spună multă vreme despre el că va face bine, face foarte rău''(La Bruyère, *Caracterele*, vol. 2, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1968, p. 162) răspunde ambelor exigențe ale unei schematizări discursive a conceptului de „faptă bună'': e şi sumară (conceptul de faptă bună e articulat în câteva dintre elementele sale), e şi esențială (trăsăturile - sugerate printru-un limbaj plin de figuri retorice - sunt esențiale pentru înțelegerea conceptului).

a. Fie secvența discursivă :

„Un singur lucru e mai cumplit decât plictiseala: teama de plictiseală. E tocmai teama ce mă încearcă ori de câte ori deschid un roman. N-am ce face cu viața eroului, nu ader la ea, nu cred deloc în ea. Cum genul şi-a risipit substanța, el nu mai are obiect.

Personajul moare, şi de asemenea şi intriga. De aceea ,nu-i lipsit de semnificaţie faptul că singurele romane demne de interes sunt tocmai cele în care, universul o dată eliminat, nu se mai petrece nimic. Autorul însuşi pare să lipsească din ele. Încântător de ilizibile, fără cap şi coadă, ele s-ar putea opri la fel de bine la prima frază sau ar putea conţine zeci de mii de pagini. În legătură cu ele, îţi vine să te întrebi: putem repeta oare la nesfârşit aceeaşi experienţă? Să scrii un roman fără materie nu-i rău, dar ce rost are să scrii zece sau douăzeci ? Necesitatea absenţei odată afirmată, la ce bun s-o mai multiplici şi să te complaci în ea?'' (E. Cioran, *Eseuri*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1989, p.85).

(a) Să se facă dinstincţia dintre adevăr şi verosimil în construcţia acestei secvenţe discursive.
(b) Puneţi în evidenţă tipurile de functori/ conectori logico-lingvistici care sunt preponderent utilizate în textul dat.
(c) Care dintre dimensiunile structurale ale discursului argumentativ (ordinea semnică/ ideatică sau retorică) este solicitată mai mult în construcţia secvenţei date ? Argumentaţi răspunsul.

b. Se dă următorul text :

,,Privind lucrurile formal, în cele mai multe cazuri guvernau favoriţii. Şi, de obicei, aceştia nu erau incapabili, ci dimpotrivă. Alegerea lor era consecinţa minunatei cunoaşteri a oamenilor pe care turcii o aveau. Propriu-zis, imperiul turcesc a fost dintotdeauna administrat numai prin cunoaşterea oamenilor, oarecum <<în sine>>. Distanţa dintre indivizi, care permite acest lucru, presupune, la rândul ei, un spirit esenţialmente seniorial. Şi aceasta se aplică mai ales în cazul libertăţii, care, prin forţa lucrurilor, trebuie să fie acordată acolo unde nu există un aparat mărunt care să execute treburile murdare. Astfel, în calitate de stăpân, turcul a fost, în principiu, cu vederi mai largi decât britanicul. Însă numai din perspectiva concepţiei orientale despre viaţă - individul era liber în calitate de cerşetor, de catârgiu ori de derviş, nu însă de <<om modern>> - şi numai în măsura în care siguranţa regimului despotic o permitea. Or, caracterul seniorial e atât de esenţial pentru turci încât, în ciuda oricărei apropieri circumstanţiale de bolşevism, care, şi el, se manifestă prin personalităţi autoritare, subzistă şi, fără îndoială, va subzista.'' (Hermann Keyserling, *Analiza spectrală a Europei*, Editura Institutul European, Iaşi, 1993, p. 291).

(a) Selectaţi, în această îmbinare de argumentări elementare, teza şi temeiurile pentru fiecare argumentare elementară în parte.
(b) Stabiliţi, pentru fiecare dintre aceste elemente ale argumentării, categoria de predicabil (opinie / verosimil vs. adevăr / date / fapte) din care face parte.
(c) Încercaţi să arătaţi dacă argumentarea se bazează mai mult pe temeiuri adevărate sau pe temeiuri care ţin de verosimil şi plauzibil.
(d) Construiţi argumentări proprii prin care să susţineţi fiecare dintre tezele acestor argumentări elementare, astfel încât să utilizaţi argumentarea bazată pe aparenţe vs. argumentarea bazată pe fapte.

c. Reţinem următoarea secvenţă dintr-un discurs mediatic :

,,Aşa cum vorbăria despre politică a început să înlocuiască acţiunea politică, la fel vorbăria despre sport (cu precădere despre fotbal) tinde să se substituie sportului. Campionatul nostru de fotbal e ca vai de capul lui, avem, în schimb, emisiuni gen <<Procesul etapei>>, unde vorbăria e scop în sine, tocmai pentru că nu are acoperire în realitate. Ştim cu toţii că şi dintr-o anumită materie se poate face bici: nu altul e principiul emisiunilor despre fotbal. Avem, astfel, încă un exemplu despre modul în care televiziunea creează, construieşte realitatea. Meciuri submediocre, cu jucători care

joacă precum nişte amatori, se transformă în <<încleştări pe viaţă şi pe moarte>>, <<întâlniri decisive>>, <<revanşe istorice>>, confruntări <<fără egal>> etc. Etc. Personaje din cele mai dubioase – indivizi cu cazier, foşti securişti, oameni de afaceri ce pescuiesc în ape tulburi – dobândesc statutul de <<invitaţi speciali>>, trec de la un post de televiziune la altul, trăncănesc agramat şi incoerent, se porcăiesc unii pe alţii ca la uşa cortului'' (Alexandru Călinescu, ,,Fără egal...'', *Monitorul*, 5 aprilie 2002).

(a) Identificaţi tipurile de ordine care susţin acest discurs argumentativ.
(b) Analizaţi, pe text, cu exemple, care sunt mecanismele prin intermediul cărora aceste tipuri de ordine se ,,inserează'' în construcţia textului.
(c) La prima vedere, textul pare o argumentare ,,personalizată''. Ar putea ea să fie valabilă pentru un auditoriu universal? Reflectaţi asupra acestui aspect al construcţiei discursive.

d. Fie următorul enunţ: ,,Nimic nu e mai de preţ decât preţuirea pentru ceilalţi."

(a) Construiţi o susţinere a acestui enunţ în calitate de teză a unei argumentări care să fie alcătuită numai din propoziţii-temei sub formă de definiţii.
(b) Identificaţi şi explicaţi dificultăţile pe care le întâmpină o asfel de construcţie argumentativă în practica discursivă.
(c) Aţi putea să realizaţi aceeaşi sarcină în condiţiile în care exigenţa ar fi ca propoziţiile-temei să ia forma genurilor sau accidentelor? Dacă răspunsul este negativ, explicaţi aliniamentele întemeierii unui asemenea răspuns.
(d) Dar dacă s-ar pune problema respingerii enunţului dat în calitate de teză a unei argumentări ? Care ingrediente retorice (figuri de stil vs. figuri de limbaj) ar fi mai utile în respingere ? Discuţii.

Să reţinem că trebuie să existe în permanentă o concordanţă, o coroborare, o susţinere reciprocă între *ordinea logică*, *ordinea ideatică* şi *ordinea retorică* ale discursului argumentativ pentru ca rezultatele să se obţină la cotele cele mai înalte şi intervenţia discursivă să fie considerată eficientă. Ideea care trebuie reţinută este aceea că relevanţa, claritatea, esenţialitatea, ordinea profitabilă a ideilor care se propun într-o argumentare au o influenţă benefică asupra rezultatului vizat printr-o asemenea intervenţie discursivă.

Ordinea retorică poate amplifica performanţele celorlalte două prin angajarea dimensiunii afectiv-emoţionale a interlocutorului (auditoriului). Nu putem să nu constatăm adesea că o argumentare în faţa auditoriului este influenţată şi de *expresivitatea discursului*, adică de modul în care formele de raţionare sunt puse în legătură unele cu altele, de modalităţile în care ideile ajung la conştiinţa receptorului. E o constatare la îndemâna simţului comun că doi indivizi care pun în valoare aceleaşi forme de reţionare şi argumentează în interiorul aceleiaşi teme pot avea forţă de convingere diferită (şi, evident, rezultate diferite) tocmai datorită *efectului retoric* al discursului, frumuseţii argumentării, care pot fi diferite de la un orator la altul.

5.2. Cum se construieşte un discurs argumentativ. Eseul sau rescrierea

„Argumentarea fără retorică e oarbă,
retorica fără argumentare e goală."
(I. Kant)

5.2.1. Miza întemeierii

Începând încă de la Platon şi Aristotel, marea controversă dintre *arta dialogului* şi *sofistică*, conflict în retorta căruia s-a născut logica formală (tradiţională), a scos în prim-plan nevoia de a se opta între activitatea pur retorică de persuasiune şi convingerea prin adevăr. Miza era procesul discutării şi al întemeierii, în contexte în care apăreau probleme ce suportau controverse, care necesitau fie triumful asupra adversarului, fie obţinerea asentimentului auditoriului, fie încurajarea unor anumite decizii, fie favorizarea unei anumite dispoziţii sau propensiuni spre acţiune. Caracterul mai puţin cert al concluziilor se datora şi faptului că demersurile argumentative respective nu conţineau decât preponderent opinii, mai mult sau mai puţin acceptate. Se conturează astfel tendinţa, devenită istorică, de a asocia arta argumentării cu retorica, prin care se învăţa vorbirea "elegantă", elocventă, şi de a considera că studiul raţionamentelor ţine de modalităţi şi raţiuni riguroase. În acest context al disputei, care îşi reformulează treptat termenii, ajungând la problema opţiunii între a concepe logica drept o ştiinţă şi a concepe logica drept o artă, se cristalizează o nouă situaţie de alegere: între a considera logica ca parte a filosofiei şi a considera logica numai ca instrument al filosofiei. În termeni concişi: logica-*organon*, respectiv logica-*canon*. Disputa reflecta controversa dintre şcoala aristotelică (logica-*organon*) şi şcoala megaro-stoică (logica-*canon*). Cu timpul, venind înspre prezent, în mulţimea atâtor şi atâtor controverse, îşi face loc, printre alte confruntări, una cu impact deosebit asupra cercetărilor de logică: opoziţia dintre interpretarea ontologică care susţine că logicul reflectă ontologicul şi interpretarea formalistă. În optica acesteia din urmă, logica ar fi "o teorie a calculelor formale şi a sistemelor de calcul care pot fi de fiecare dată interpretate diferit prin indicarea corespunzătoare a regulilor de corespondenţă semantice" (Schnadelbach, H., 1999, p. 50, cf. Mureşan, *Perspective*, Nr. 1/ 2007, p. 16). Prin urmare, problema unei logici a argumentării devine aproape insolubilă deoarece contextul argumentativ nu poate fi prins cu exactitate într-un corset al exactităţii. Prin urmare, în opiniile pe care le vom susţine mai jos, vom urma aceste premise:

- "Să argumentezi (…) înseamnă să plasezi idei şi cunoştinţe într-un raport de interacţiune logică şi de succesiune adecvată, astfel încât să conducă la acceptarea sau la respingerea unor aserţiuni. Este una dintre cele mai complexe activităţi ale omului ca fiinţă vorbitoare (…). Cu toţii dorim să fim în stare să dăm glas cu precizie gândului şi emoţiilor noastre" (2002, Lo Cascio, V., p 14).
- Vom îmbrăţişa programul lui J. Habermas, orientat mai direct spre aspectul logic al argumentării: "Forţa atingătoare de consens a argumentului" necesită o explicaţie pragmatică, bazată pe "proprietăţile formale ale discursului" pentru că "deznodământul unui discurs nu poate fi decis nici numai prin coerciţia logică, nici numai prin cea empirică, ci *prin forţa celui mai bun argument*" (s.n., Habermas, J., 1983, p. 439).
- Logica, devenită pragmatică / retorică modernă / neoretorică, atunci când se aplică discursului argumentativ, cercetează proprietăţile formale ale contextelor de argumentare. De aceea, argumentarea nu trebuie analizată ca o secvenţă de propoziţii, ci ca *"un lanţ de acte de vorbire"* (s.n., ibidem, p. 440).

5.2.2. Discurs, enunț și enunțare

Comunicarea în comunitatea de (re) lectură este circumscrisă unui spațiu interlocutoriu, determinat de miza dată chiar prin acești interlocutori, adică "subiecți empirici" purtători de cunoștințe, credințe, componente diverse ale competențe integrate unei realități sociale. Miza este (re)creația, (re)lectura n sau discursul semnificant care permit instaurarea unui spațiu de interlocuție – pe care noi îl vom numi **spațiu de joc / interpretare -** spațiul C, spațiu al opțiunii unde are loc un fenomen ce poate fi reliefat semiotic: contextele comunicative (1996, Umberto Eco, p. 255).

Din acest punct, interlocutorul potențial va antrena **componenta discursivă** a competenței de (re)lectură prin exercițiul construirii unei strategii cognitiv-argumentative utilizând diferite elemente interactivate în funcție de reprezentarea situației de comunicare / (re)interpretare / (re)scriere. Această strategie va fi apoi pusă în acțiune în cadrul negocierii într-un spațiu (co)interlocutoriu delimitat, iar din aceste "jocuri" de negociere se va naște un referent (re)construit, un **discurs nou** atașat lumii textului / discursului, o lume posibilă, imaginabilă din punctul de vedere al lumii alternative (1996, Eco, p. 231).

Discursul este o unitate a pragmaticii și devine, prin urmare, forma plină a acțiunii comunicative, numai interpretarea făcând posibilă distincția dintre opozițiile semnificativ / nesemnificativ, relevant / irelevant etc. Se observă din însăși definiția discursului complexitatea relațiilor între elementele acestuia organizate într-un sistem, elementele fiind chiar nivelurile de sens ale procesului de semnificare, în termenii abordării literaturii ca formă de dialog cu textul și, prin text, cu ceilalți și cu sine însuși, deci o abordare psihosocială necesitând, cum mai spuneam, principiul cooperării și al analizei tranzacționale între parteneri**.**

Propune discursul un contract de comunicare? Da, căci orice comunicare potențială sau efectivă presupune o miză, (intra)locutori și interlocutori, presupune co-construirea unei lumi negociate sau o ruptură. În viziunea psihosocială modernă, funcția primordială a comunicării este aceea de a influența pe celălalt, dau nu oricum, ci înscriindu-l în paradigma comunicării de tip contractual, în care influența constă în reliefarea unei realități construite în cursul negocierii de tip interlocutoriu. Conform acestui model, omul este stăpânul mizei care instaurează interlocuția și guvernează procesul de semnificare / semioza / acțiunea semnelor. Dintr-o atare perspectivă, activitatea cognitivă a subiecților comunicanți reprezintă unul din parametrii esențiali ai activității comunicaționale, activitate care face din subiect actorul capabil să "acționeze" asupra" și nu numai "să fie în". **Discursul** descrie o activitate socială sau este o „mulțime de acte de limbaj, performate de un agent pe baza unui motiv, în vederea realizării unei intenții și care constă în producerea unei modificări într-o stare a lumii".

În această optică, este ușor de înțeles că anumite fapte care țin de uzul limbajului nu pot fi luate în considerare în reprezentarea funcționării limbajului ca sistem de cuplare "formă - sens". Necesitatea de a depăși acest model și de a introduce dimensiunea pragmatică este evidentă în acest context mai general, al reflecției asupra locului și a rolului limbii și al comunicării în raport cu noile programe școlare în general și curriculum-ul disciplinei Limba și literatura romană în special. Noi considerăm această problema strâns legată de reflecția mai amplă asupra discursului ca forma de manifestare a Logosului, expresie a unității subiectului și a obiectului**.** Prin urmare**,** se pune accent pe latura pragmatică a analizei acestuia, și anume: discursul nu se reduce la o suită de fraze sau enunțuri, ci e o unitate, iar intenția comunicativă globală a locutorului unui discurs este de bază în identificarea lui. Una dintre sarcinile pragmaticii este de **a explica / a argumenta**

cum ajunge un auditor să înțeleagă o enunțare la modul expresiv / nonliteral şi de ce locutorul a ales mai curând un mod de expresie nonliterală decât un mod de expresie literală. Investigațiile filosofice ale lui Wittgenstein - care afirma că marginile lumii mele sunt marginile limbii mele - subliniază o relație mult mai complexă între limbaj, sens şi locutori: cu toate că sensul cuvintelor individuale se schimbă, propozițiile şi frazele pot fi înțelese pentru că limba este comunicată într-un context - conturat între nişte margini sau limite -, context care nu este altceva decât un complex de semne, mai ales indici şi iconi. Wittgenstein aseamănă limbajul unui joc ca şahul, cu reguli larg cunoscute, permițând însă combinații individuale şi ca urmare, înțelegerea originală a semnificației jocului, şi deci a comunicării. În plus, el sugerează că multe probleme de comunicare provin din înțelegerea greşită cauzată de limbaj, prin crearea unui joc de cuvinte. Separând cuvinte semnificante din imagini, fixate sau simple, şi concentrându-le în uzul lingvistic contextual, ca cel al unui joc, filosoful a modificat termenii înțelegerii noastre despre limbă / limbaj, semne şi simboluri.

Acest sistem pune în centru problematologicul ca instrument şi fundament al întreținerii unei relații dia-logice cu alteritatea în orice ipostază a sa, **întrebarea**. Definită drept o *funcție cognitivă universală manifestată în tipar comportamental, ea se actualizează în plan lingvistic printr-un act de vorbire /.../ concretizat prin secvențe lingvistice constrânse de principiile sintactico-semantice* (1 şi 2 *) şi semantico-pragmatice (3) ale modalității interogative* (2003, Alexandra Ştefănescu, p. 15), întrebarea, mai precis, cuplul întrebare deschisă – răspuns(uri) devenind izvorul nesecat al interpretării în modelul de (re)lectură (pentru concretizarea coloanelor 1, 2, 3, v. Anexa 37*, Stâlpii porții*).

Mediatorul are deci, rolul de a provoca, de a crea situații-problemă sau contexte autentice de comunicare transformând clasa într-un spațiu public, un spațiu al unei reale dezbateri cu oratori şi auditori, în care se practică diverse tipuri de argumentare prin mecanismele discursului, prezente în cadrul programelor la componenta *elemente de construcție a comunicării*: enunțarea; modalizarea; argumentarea (v. sinteza lor în Anexa 17, 18).Una dintre originalitățile analizelor pragmatice a fost de a concepe semnificația frazelor ca produsul instrucțiunilor ataşate cuvintelor limbii. Conceptul de instrucțiune a fost utilizat mai ales în urma lucrărilor lui O. Ducrot şi Anscombre pentru ceea ce el a numit cuvintele discursului, şi în special pentru ***conectori***, şi anume *conjuncții, locuțiuni, adverbe fără semnificație referențială,* a căror funcție pare să se schimbe în funcție de contextul lingvistic, acelaşi cuvânt producând efecte de sens diferite. Intuiția care stă la baza analizei conectorilor este că semnificația acestora corespunde unei instrucțiuni asupra modului de a interpreta conexiunea dintre propoziții. "Analiza instrucțională" vizează aşadar, să dea o schemă generală de funcționare "cuvântului instrucțional", schemă formulată cu ajutorul unor variabile.

Enunțarea (prefigurarea ilocuționarului şi a perlocuționarului) se împlineşte prin *deictizare* (dovada cea mai directă de apropriere a aparatului formal al limbii de către locutor) şi prin *modalizare* (cuvinte care exprimă cum sau în ce mod este adevărată sau falsă o propoziție, dacă e în mod necesar sau posibil adevărată sau falsă - modalități logice, şi, pe de altă parte, prin acele cuvinte, construcții care realizează implicarea vorbitorilor în enunț prin introducerea atitudinii sau a opiniei lor în cele enunțate sau care explică intenția urmărită prin enunțarea unui fapt, aceştia constituind indicii de subiectivitate). Totuşi, cele două categorii de modalități, logice şi lingvistice, sunt inseparabile şi consubstanțiale semnificației fundamentale, denotației.

5.2.3. Modalizarea discursului

Acel *cum*? al scrierii/ pronunţării implică competenţa cu acel "a şti" şi "a putea, a face" şi motivaţia (pentru ce?) cu alte două verbe esenţiale în exprimarea subiectivităţii din mesajul lingvistic, "a vrea" şi "a trebui". Modalităţile derivă din atitudinile şi motivaţiile locutorului sau ale enunţiatorului, dar "acţionează" asupra predicatului sau a întregului enunţ. H. Parret arăta că, de fapt, caracterul central al funcţiei de "arătare" a enunţiatorului sau al locutorului determină două euristici, una deictică (formată din pronume personale, demonstrative şi din adverbe de timp, loc etc.) şi cealaltă modalizatoare, care sunt paralele, dar, în discurs, pot fi complementare, ambele susţinând personalizarea discursului (subiectivitatea lui).

Modalitatea implica ideea că, în analiza semantică a unui enunţ, se are în vedere un conţinut propoziţional, dictum sau dit (ce-ul) şi un punct de vedere al vorbitorului asupra acestui conţinut, modus sau modalitate (cum-ul). Dar enunţarea nu poate fi privită numai prin fenomenalizările ei de suprafaţă – mărci convenţionale (deictice, modalizări etc.) care sunt doar o infimă parte a aisbergului enunţiativ, după H. Parret. Aceasta pentru că *enunţarea are legătură cu forţa ilocuţionară a unui act de enunţare, cu semnificaţia,* jucând rolul unui element fondator al semnificaţie, iar intenţia comunicativă a subiectului agent are legătură cu forţa perlocuţionară a unui act de comunicare care nu este altceva decât atitudinea-valoare, acţiunea avută în vedere ca efect performativ al discursului (convingerea şi persuadarea).

Dacă *deictizarea* şi *modalizarea* pot fi cele două manifestări fundamentale prin care enunţiatorul "se arată", "ţâşneşte" prin propriul discurs - cum spunea cândva Dubois – afirmăm şi noi împreună cu Wittgenstein, prin prisma propriei experienţe de creator de “discursuri semnificante” sau interpretări ale textelor şi ale lumii, că, pe bună dreptate, *subiectul se arată, transpare prin structurile de adâncime, nu se numeşte prin cele de suprafaţă.*

Raporturile şi conectorii (v. şi Anexa 16, 17, 18, 20, 21), descrierea prepoziţiilor şi a locuţiunilor prepoziţionale, a conjuncţiilor şi a locuţiunilor conjuncţionale, a adverbelor şi a locuţiunilor adverbiale care pun în evidenţă raporturile paralele de asemănare // deosebire, spaţio-temporale, cauzale, condiţionale ori finale – trebuie înţelese, în acest sens, ca elemente de construcţie a comunicării şi de nuanţare a atitudinilor, foarte importante în argumentaţie într-o primă fază, şi apoi în persuadare (v. Anexa 13, 17, 18, 19, 26). Vom prezenta în paginile de mai jos un (posibil) model de argumentare care urmează şi algoritmul (re)lecturilor propuse: (a) întrebări – premise – (b) răspunsuri - argumente – (c) dezbatere - concluzii – (d) eseu liber / argumentativ şi drumul poate fi re-luat şi invers, rezultând noi întrebări, noi premise.

a. De la întrebări – premise. (Tot) întrebându-ne ce anume, nou, interesant, util şi plăcut am putea scrie despre (eseul) argumentativ, în condiţiile extrem de precare - din punct de vedere didactic - în care această problemă este admirabilă, dar lipseşte (aproape) cu desăvârşire din manualele alternative ori din materialele şi auxiliarele didactice, în sfârşit, am răspuns. Dacă e aşa, că manualele alternative nu prea ne lămuresc în privinţa strategiilor şi / sau a tehnicilor argumentative, partea bună a lucrurilor ar fi atunci că aproape orice este nou, util şi ar putea fi interesant şi plăcut, dacă este argumentat în context. Prin urmare, mi-am amintit de una dintre puţinele cărţi adevărate de eseuri argumentative – citite de mine! – care m-a fascinat şi m-a copleşit, totodată, prin coerenţa construcţiei şi relevanţa argumentelor, incitante, formulate în cuvinte simple, uneori pline de umor, care adesea surprind şi întotdeauna îndeamnă la reflecţie. Este vorba despre cartea cu titlul “*De ce trăim*

şi alte întrebări despre Dumnezeu", o carte a lui André Frossard, apărută la Editura Humanitas, prima dată în 1995 şi reeditată în anul 2006. André Frossard s-a născut la 14 februarie 1915 la Colombier Chatelot în Franța, a făcut parte din Rezistența franceză, a fost arestat de Gestapo la 10 decembrie 1943 şi eliberat în august 1944, în prezent fiind redactor-şef al revistei Temps Présent. Colaborează permanent la ziarul Aurore şi este colaborator al ziarului Figaro din 1961, din 10 martie fiind şi membru al Academiei Franceze. Prezentul articol se va construi în jurul premisei-teze că aceste eseuri respectă, din punct de vedere didactic, tehnica argumentării: întrebări-premise, urmate de răspunsuri-argumente adecvate contextului comunicării, care incită apoi la dezbateri, urmând ca aceste dezbateri, la rândul lor, să stimuleze (re)scrierea / (re)creația unor eseuri pe aceleaşi teme provocatoare, cum voi releva în anexe.

b. Argumentarea /motivarea alegeri(lor). De ce am ales să vorbesc despre ea în acest context? Voi aduce câteva argumente / dovezi / motive, zic eu valide, care să întărească moțiunea mea / ceea ce este de demonstrat, şi anume că este o carte adevărată de eseuri argumentative, urmând linia premisă (1), premisă (2), concluzie:

- autenticitatea scrisului, autorul fiind "omul care l-a văzut pe Dumnezeu", după cum povesteşte el însuşi într-o carte devenită celebră, Dumnezeu există, eu l-am întâlnit;
- răspunde concentrat la mai bine de două mii de întrebări (care se repetă adesea), adresate lui de elevi din ultima clasă de liceu, ceea ce înseamnă că eseurile pot fi prezentate liceenilor noştri ca modele, mai ales că programa claselor a XI-a – a XII-a este aceea care insistă pe formarea competențelor de argumentare şi gândire critică // strategii şi proceduri argumentative;
- întrebările elevilor sunt şi întrebările noastre, pe care fiecare şi le pune de mai multe ori, fie el căutător în ale argumentării sau nu, credincios sau nu, argumentarea metamorfozându-se / îmbogățindu-se pe parcursul (re)lecturilor şi al devenirii noastre prin ele;
- sunt fie întrebări, fie propoziții / asertiuni eterne, care privesc sensul vieții şi al morții, credința în Dumnezeu, existența lui Dumnezeu (*de ex.*, De ce trăim?, Ce este credința?, Cine eşti tu, André? / *Cine sunt "eu"?, altfel spus,* Creştinismul a eşuat, La ce slujesc dogmele?, Oare omul nu a născocit zeii pentru a se îmbărbăta? De ce există atâtea religii?, Cine este Christos?, Ce este adevărul?, Oare cuvântul Dumnezeu constituie un răspuns*?,* Ce se poate spune despre dragoste?, Păcatul originar (I, II), Ce există după moarte *ş.a.);*
- dar mai ales, sunt întrebări-premise pragmatice, legate nu numai de credință şi Biserică, ci chiar de sensul vieții noastre care încearcă să descifreze dacă există vreo compatibilitate între credință şi ştiință, de ce Biserica intervine în viața omului, de ce Dumnezeu nu se arată, de ce există suferință (de ex., După ce recunoaştem că un lucru este adevărat?, Se poate spune despre un lucru că este frumos?, Putem fi oare obiectivi?, Credința în Big Bang, Şi dacă ştiința ar demonstra că Dumnezeu nu există?, Şi pe Dumnezeu cine l-a creat?, Dumnezeu este de stânga sau de dreapta?, Cum să citim Biblia?, Putem oare crede în minuni?, Cum poți ajunge să crezi?, Trebuie oare să ne rugăm?, Cum poți şti dacă iubeşti?, De ce să te căsătoreşti?, Oare Biserica este depăşită?, Biserica este misogină, Bioetica, Ingineria genetică, SIDA, Libertatea, Să fie oare cunoaşterea un păcat? Suferința), *sunt doar câteva dintre subtitluri.*

5.2.4. Dezbaterea şi construcţia argumentaţiei

La toate aceste întrebări şi la multe altele, André Frossard nu dă numai răspunsuri personale, aşa încât eseurile sale pot constitui punctul unor dezbateri, mai ales cele cu evidentă tentă pragmatică. Prin urmare, aceste din urmă întrebări-premise le considerăm adecvate pregătirii in nuce a unor dezbateri, întrucât se ştie că dezbaterea trebuie să se facă în jurul unei "moţiuni bine elaborate, care trebuie să se concentreze asupra unui conflict real de valori importante, cum ar fi libertatea şi dreptatea" (2002, *Manual de dezbateri academice*, p. 37), în acelaşi timp, moţiunea trebuind "să includă, într-o anumită măsură, şi considerente de ordin practic." (ibidem)

Observaţia noastră ar fi că, dacă primele întrebări / probleme / premise vizează de fapt principii general-umane, aproape unanim acceptate, chestiuni care sunt într-o măsură covârşitoare de natură personală şi / sau religioasă nu este de preferat a se construi un caz pentru dezbatere în jurul unor asemenea moţiuni. Totuşi, răspunsul / argumentaţia la aceste întrebări este în ultimă instanţă o chestiune de credinţă / opinii /mărturii personale şi chiar dacă nu este imediat accesibil altora, prin folosirea de înlănţuiri de natură (qvasi)logică ne dă modele de argumentare şi de gândire critică care pot fi folosite în diverse polemici, dispute ori chiar în dialogul / monologul informal.

În a doua categorie de întrebări / premise / aserţiuni avem de a face, după opinia noastră, cu moţiuni mai elaborate, de tipul Karl Popper, o "moţiune care se situează la jumătatea distanţei dintre considerentele de natură pur practică şi cele de natură pur abstractă" (2002, *Manual de dezbateri academice*, p. 36). Acestea din urmă pot fi folosite cu succes în cadrul dezbaterilor, activităţi de importanţă esenţială în societăţile democratice. Cu mai bine de 2000 de ani în urmă, când democraţia înflorea în atena pentru prima oară, cetăţenii se întruneau cu regularitate în adunări publice. Voturile lor hotărau strategia şi acţiunile de întreprins de către statul lor. Prin urmare, prin dezbatere, puterea aparţine poporului. Acesta este contextul în care dezbaterea este esenţială şi vitală, fiind nu numai o formă de exprimare, ci şi de persuasiune. Dezbaterea este deci, o formă de persuasiune care poate crea consens, programele / manualele şcolare de Limba şi literatura română din liceu propunându-le ca pe un excelent cadru de comunicare orală adecvat susţinerii / demontării argumentate a unui punct de vedere, exprimării gusturilor, expunerii unor opinii despre ceva sau cineva, stabilirea unei analogii, a unei comparaţii, exprimării unei impresii personale.

Aceasta este şi structura argumentaţiilor / a eseurilor argumentative din cartea "De ce trăim şi alte întrebări despre Dumnezeu" a lui André Frossard pe care le vom folosi ca exerciţii de modelare. Autorul şi receptorii par a purta un dialog polemic. Cunoscând şi anticipând mereu obiecţiile cititorilor săi, autorul argumentează vorbind despre ceea ce a aflat el însuşi cu privire la credinţa în Dumnezeu. Însă, pentru a nu fi acuzat că nu apleacă urechea la unele obiecţii / contraargumente, autorul a ţinut seama cu cea mai mare grijă de argumentele explicite şi implicite prezentate de interlocutorii săi. În consecinţă, toate răspunsurile-argumente, ce excepţia primului (De ce să trăim?) şi a celui de-al treilea (Cine eşti, André?) urmează demersul argumentativ (v. Anexele 18a,b,c și Anexa19) care combină **argumente obiective** (1 şi 2) cu **argumente subiective** (3), aceasta fiind şi structura admisă la examenele de bacalaureat, în construcţia unui eseu structurat:

- mai întâi, argumente tradiţionale invocate de adversarii credinţei / tezei formulate prin întrebarea-aserţiune (1);
- apoi dintre argumentele Bisericii, ale dogmei, premisă preluată în majoritatea cazurilor din Scriptură care începe cu "Totuşi" şi care pare să contrazică, la rândul ei, obiecţia sau obiecţiile menţionate (2);

- argumente subiective mai ales, urmând criteriul de valoare / principii ale Binelui, Adevărului, Frumosului şi Libertății, păstrând spiritul paideic atât în sprijinul argumentelor sale, cât mai ales în vederea demontării contraargumentelor (3).

Răspunsul / răspunsurile lui incitante, neaşteptate, adesea pline de umor, sunt foarte bune modele de construire de argumente pentru tineri, modele de susținere a unui punct de vedere / a unei opinii / exprimarea unei valori / atitudini, formulate în cuvinte simple, care surprind şi îndeamnă, în acelaşi timp, la reflecție, cerințe ale actualelor programe şcolare, dealtfel. În contextul actual, al crizei educației pentru valori şi atitudini, răspunsurile-argumente ale unui credincios, profund dar nonconformist, vin să îi sprijine pe tinerii liceeni în educarea competențelor intercultural-empatice. Cititorii conştientizează **teza** care devine vector al construcției argumentației cărții ca întreg: prin dialog argumentat, prin reflecție şi revelație, se poate înțelege nu numai iubirea generoasă a aproapelui, ci şi iubirea întru Dumnezeu, iubirea dezinteresată, primordială şi creatoare, cauza şi scopul tuturor lucrurilor, singura care ne poate salva de neliniştile şi suferințele noastre.

Prin urmare, răspunsul – susținerea argumentată a opiniei sale / exprimarea valorii şi atitudinii personale, se află la sfârşit. Cele trei părți ale fiecăruia din micile "articole" sunt net delimitate pentru a se evita orice confuzie, golul / blancul / spațiul alb dintre ele îndeamnă parcă şi mai mult la tihnă şi reflecție după fiecare tip de argumente. Marea majoritate a întrebărilor-problemă sunt supuse aceluiaşi regim, atitudine dictată autorului de dorința de a se arăta cât mai deschis posibil față de dialog.

5.2.5. O aplicație: Sunt oare compatibile ştiința şi credința?

Voi încerca prin structura şi exemplele din eseurile cu titlul: Sunt oare compatibile ştiința şi credința? / Credința şi Big Bang, care sunt complementare şi fac întreg cu următorul: Dar dacă ştiința ar demonstra că Dumnezeu nu există? Le-am ales tocmai pe acestea din mai multe motive: odată   pentru că sunt foarte aproape de întrebările / răspunsurile care mi-au "venit" şi încă revin cu obstinație, obsesiv în "cercetările" mele interdisciplinare; apoi, pentru că argumentele mele / stilul de argumentare personal sunt foarte apropiate de cele ale autorului eseurilor acestora. Şi anume, este vorba **paralelismul** şi   împletirea logicii matematice, aristotelice / ştiințifice bazată pe fapte, date, şi mărturii în ani, cifre şi nume de oameni cu autoritate în domeniu pe de o parte, cu logica hermetică, a gnozei, bazată pe trăiri, emoții, revelații bazate pe intuiție, pe de altă parte. Textele originale au fost reproduse integral, foarte puțin modificate, însă nu atât la nivelul organizării logico-semantice (cu câteva detalii în plus, v. Anexe 18a,b, c, d), cât la nivelul organizării formale, al cuvintelor de legătură ori al expresiilor / adverbelor evaluative, în aşa fel încât să ne permită ca demonstrația să se apropie de o formă cât mai pragmatico-didactic (v. şi Anexele 13, 17, 18, 19). Asta pe de o parte, iar pe de altă parte, intenția noastră este să propunem o sumă de strategii-exerciții de recunoaştere, subliniere, clasificare prin care elevii să îşi aproprieze conceptele şi / sau mijloacele teoriei argumentării din programele şcolare (v. Anexele 17, 18 a, b, c, 19).

5. 3. Negocierea semantică

În general**,** pe tot parcursul vieții sale **omul trăieşte bazându-se pe prezumții**. Ele există şi sunt necesare. În procesul de formare / educare a competenței de argumentare este implicat actul de negociere, al cărui mediator este studentul / viitorul dascăl, act care nici nu este posibil dacă partenerii nu şi-au format prezumțiile, atât pe cele proprii cât şi, orientativv,

pe cele ale partenerului. Diferitele domenii ale negocierii cu implicații educaționale pot fi împărțite pe trei mari niveluri:

- *Interpersonal - negociere între indivizi;*
- *Inter-organizațional, excluzând statele - negociere între organizații;*
- *Internațional - negocieri între state.*

Atât procesul de negociere din cadrul lecturii retorice ori din alte sfere sociale, cât și prezumțiile care se fac în desfăşurarea acestui proces sunt determinate de faptul că *orice comportament uman are la bază satisfacerea unor necesități, cu alte cuvinte are anumite motivații.* Conform părerilor profesorului Abraham Maslow, ar exista *șapte categorii de apreciere*, referitoare la realizarea de sine, de cunoaştere, înțelegere, motivaţii estetice.

Dascălii / viitorii dascăli ar trebui să pornească de la prezumţia că necesitățile fiziologice sunt comune tuturor oamenilor, ele urmăresc satisfacerea unor nevoi biologice. După satisfacerea nevoilor homeostatice şi chiar în procesul satisfacerii acestora apare o altă categorie de necesități, respectiv de stabilitate şi siguranță. Dacă aceste două categorii de necesități sunt satisfăcute, omul îşi doreşte să fie admirat şi înconjurat de afecţiune. Lipsa de admirație şi afecţiune, care se manifestă prin respingerea omului de cei apropiați, de societate, prin sentimentul de a nu aparţine lumii în care trăieşte, poate sta la baza unor mari tragedii individuale. Dacă şi a treia categorie de necesități este satisfăcută, urmează dorința de a fi stimat şi apreciat de comunitatea umană. Ca un corolar al acestor necesități, apare cea a realizării de sine, prin prisma capacităților individuale. În orice persoană normală apare pe o anumită treaptă a dezvoltării sale **necesitatea de a cunoaşte şi a înțelege cât mai mult din universul în care trăieşte** şi chiar din fața granițelor acestuia. Prin necesitățile estetice se înțeleg atât cele legate de frumosul aparent, dragostea de natură, cât mai ales de frumosul intrinsec, cum ar fi, de exemplu, dorința de corectitudine şi echilibru.

Mai ales mediatorul, dar și participanții la un proces de negociere ca întreg, fie că este vorba despre practici interpretative în cadrul lecturii retorice / semiotice, fie despre procese de negociere din sfera socio-politică etc., acceptă că trebuințele şi satisfacerea lor sunt numitorul comun al negocierii. Dacă oamenii nu ar avea trebuințe nesatisfăcute, ei nu ar negocia niciodată. Negocierea presupune că atât negociatorul cât şi partenerul său doresc ceva. Acest lucru este adevărat chiar dacă scopul celor doi este de a menține un status quo. Este nevoie de două părți motivate de trebuințe pentru a demara o negociere.

Trebuie reținut că organizațiile de orice fel nu pot acționa prin ele însele, independent de oameni. Se pot identifica două niveluri active ale trebuințelor: nivelul trebuințelor organizației şi acela al trebuințelor personale ale negociatorului. Indivizii, prin identificare, deseori depăşesc granițele structurii propriei lor trebuințe şi mental devin parte a unui grup care acționează la nivel organizațional. Ca o consecință, în anumite cazuri, o trebuință mai puțin bazală (de exemplu stima) va devansa o trebuință aflată la un nivel inferior în piramida trebuințelor (de exemplu securitatea): marea majoritate a oamenilor nu doreşte război, dar identificarea acestora cu națiunea le permite să se lase convinşi să participe la un conflict, şi prin aceasta să-şi pună propria securitate în pericol.

Dascălul, mediator al negocierilor de sens în cadrul practicilor interpretative, al lecturii retorice altefel spus, este necesar să țină seama de **teoria trebuințelor** a lui A. Maslow, aplicată la toate nivelurile de abordare, evidenţiază următoarele tipuri de utilizări clasificate în funcţie de gradul de control pozitiv pe care în mod normal îl putem avea într-o situaţie particulară. Un negociator are un control mai mare asupra activității sale față de trebuințele adversarului, decât în situația în care îl lasă pe oponent să se ocupe de propriile sale trebuințe. Rezultă, astfel, **6 tipuri de negociatori,** în funcţie de utilizările teoriei trebuințelor în negociere, însă doar primele trei intrând în sfera didactică:

1. *Negociatorul care lucrează pentru trebuințele adversarului;*
2. Negociatorul care îl lasă pe oponent să lucreze pentru trebuințele sale;
3. Negociatorul care lucrează pentru trebuințele amândurora;
4. Negociatorul care acționează împotriva propriilor trebuințe;
5. Negociatorul care acționează împotriva trebuințelor oponentului;
6. Negociatorul care acționează împotriva trebuințelor amândurora.

Această tipologie arată modul în care un negociator abordează procesul de negociere.

Pornind de la ***tipurile de nevoi / trebuințe*** prezente în piramida trebuințelor a lui A. Maslow, Berelson şi Steiner au alcătuit propria lor listă de trebuințe (adaptând-o pe cea inițială). Prin combinarea acestor tipologii şi niveluri rezultă o matrice cu 126 de cuburi separate, fiecare dintre ele reprezentând un mod specific de interacțiune între negociatori, aflat la intersecția dintre un nivel de abordare, un tip de negociator şi un tip de trebuință. (Nierenberg: 1988: 58). Deci putem să spunem că elaborarea unui *argument* este un act de *argumentare* iar rezultatul acestui act este o *argumentație*. Dar tot atât de bine este să spunem că, într-un act de argumentare sau într-o argumentație, ne folosim de argumente sau de contra-argumente. Într-adevăr, a doua grupă de concepții pare mai rațională lingvistic, tranşând problema raportului mijloace-scop, în sensul că *argumentul / argumentele* este / sunt *mijloc* / *mijloace* de atingere a unui scop - a*rgumentarea*. Sub această nuanță transpare mai bine conotația pragmatică a întregului demers în discuție. Cât priveşte prima grupă de concepții, aici se simte impactul limbii engleze, unde termenul de „argument'' trimite simultan şi la *mijloc* / *mijloace* şi la *scop / rezultat*, ca de alfel şi la procedura rațională însăşi. Cu o minimă grijă în controlul semantic al exprimării, nu putem avea deci probleme majore de comunicare şi de înțelegere.

Corolarul acestor dezbateri teoretice de până acum ar putea fi formulat cu cuvintele lui R. Blanché: ,,Rămâne o problemă, dintre toate, cea mai importantă şi cea mai delicată, „ a*ceea de a şti dacă argumentarea poate fi sau nu supusă total regulilor formale stricte, sau, cu alte cuvinte, dacă se poate concepe, fie şi la modul ideal, ceva ce ar fi o logică a argumentării, în sensul în care cuvântul logică evocă ideea unei reducții la un formalism, la un tratament mecanic orb''* (s.n.) [Blanché , R.: 1973: 234].

Antichitatea a pus mare preț pe *dimensiunea estetică* a discursului declamat în fața publicului. Discursurile lui Demostene sau cele ale lui Cicero sunt modele de argumentare meşteşugită, dar şi de frumusețe discursivă. Modernitatea a mai redus din rolul acordat de antici esteticii discursului, considerând-o, adesea un joc gratuit, fără însă a putea renunța complet la artificiile retorice. Se pare că lumea de azi - descoperitoare a unor tehnici dintre cele mai perfecționate de punere în valoare a efectelor retorico-persuasive ale discursului - este dispusă să redescopere plăcerea expresivității şi să acorde frumuseții ceea ce nimeni nu-i poate lua: atracția la public.

5.4. (Re)lecturile ca tipuri de raționamente

În general, cele trei relecturi care costituie treptele lecturii metodice sunt construite după modelul lui Aristotel din *Topica* unde distingea între cele trei tipuri de demersuri sau raționamente argumentative plecând de la o **premisă**:

1. **silogistică** în genere va fi o afirmație ori o negație a ceva despre ceva /…/
2. **demonstrativă**, dacă este adevărată şi derivată din principii admise la început
3. **dialectică** dacă cel care pune o întrebare cere alegerea între două contradictorii (logica terțului exclus) sau dacă se conchide la ceva ce este o aparență şi probabil admite

variante alternative: şi…, şi… (logica terţului inclus, logica hermetică a gnozei, v. și Anexa 37).

Iar în Despre interpretare stagiritul este şi mai aproape de definirea modelului nostru conceput ca model structural al argumentării: este evident că o întrebare de genul «ce este aceasta?» nu este o întrebare dialectică, pentru că cel care întreabă, trebuie, prin forma întrebării sale, să lase adversarului alegerea de a enunța una sau cealaltă dintre alternative.

Se înregistrează astfel "Tot"-ul argumentativ prin surprinderea celor două componente fundamentale:

1. **susținerea** şi
2. **respingerea unei teze**

Didactica (re)lecturii prin sugestiile de scenarii didactice și modelele de comprehensiune / interpretare devine o promisiune dintre cele mai ademenitoare ale reflecției în domeniul didacticii în genere, al didacticii (re)lecturii ca domeniu al **argumentativului**. Grefat pe *modelul pragmatic, comunicativ-funcțional* şi principiile de abordare integrată, inter- şi transdiciplinară, am urmărit cu deosebire *abordarea didactică a obiectivelor trezirii şi a cultivării intereselor cognitive şi ale formării abilităților de gândire la copii şi tineri* prin a deprinde *progresiv* strategii, reguli şi subtilități în scopul perfecționării:

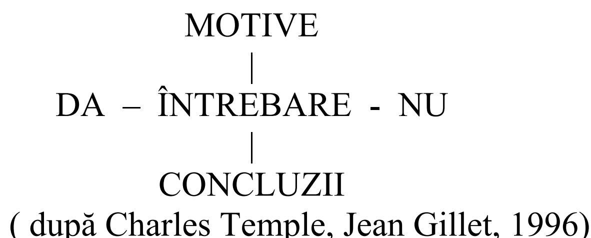
Componentele gândirii	***Temei / fundament***
gândirii logice / rațiunea	• *rațional* – "fondarea" unor cunoştințe într-un sistem;
gândirii interogative / punerea întrebărilor	• *cognitiv* – întărirea unor cunoştințe pe care şi le-a asumat;
gândirii argumentative / exprimarea şi susținerea punctelor de vedere	• *afectiv* - exprimarea de sine, susținerea opiniei cu argumente, trăirea plenară, plăcerea de a şti că ceea ce ştie are un temei;
gândirii critice / dezbaterea, evaluarea şi corectarea ideilor	• *acțional* – determină acțiunea viitoare în temeiul unor cunoştințe asumate.

Investigațiile filosofice ale lui Wittgenstein - care afirma că *marginile lumii mele sunt marginile limbii mele* - subliniază o relație mult mai complexă între limbaj, sens şi locutori: cu toate că sensul cuvintelor individuale se schimbă, propozițiile şi frazele pot fi înțelese pentru că limba este comunicată într-un context - conturat între nişte margini sau limite -, context care nu este altceva decât un complex de semne, mai ales indici şi iconi. Wittgenstein aseamănă limbajul unui joc ca şahul, cu reguli larg cunoscute, permițând însă combinații individuale şi ca urmare, înțelegerea originală a semnificației jocului, şi deci a comunicării. În plus, el sugerează că multe probleme de comunicare provin din înțelegerea greşită cauzată de limbaj, prin crearea unui joc de cuvinte. Separând cuvinte semnificante din imagini, fixate sau simple, şi concentrându-le în uzul lingvistic contextual, ca cel al unui joc, filosoful a modificat termenii înțelegerii noastre despre limbă / limbaj, semne şi simboluri.

Bunăoară, dacă educația în familie este privită critic, ca în cazul lui I. L. Caragiale, personajele Ionel, Goe şi alții sunt needucați ori prost educați şi răsfățați, în vreme ce personajul Nică al lui Ştefan a Petrii Ciubotariul şi prietenii lui sunt năzdrăvani,

neastâmpăraţi, ştrulubatici ş.a., din moment ce intenția lui I. Creangă nu mai este critică, ci îndulcită de autocritică (v. Anexa).

Reprezentarea grafică a discuției-rețea considerăm că este chiar miezul argumentării, care prsupune întemeierea unei opinii asupra unei întrebări deschise care inițiază procesul inferențial legat de funcția selectivă a contextului, de dinamica acestuia, de implicarea decisivă în strategiile comunicării textual-discursive:



(după Charles Temple, Jean Gillet, 1996)

Prin urmare, în aceleaşi coordonate vom defini *largo sensu interpretarea, cel mai important moment al receptării,* drept ***model structural al argumentării*** prin *crearea unor ipoteze analogice despre sensul textelor, un proces inferențial, sau în termeni pierceieni un joc abductiv, de la reguli şi rezultate spre cazuri (*a se citi contexte*)*. Este o tehnică intelectuală ce ține de întreg, nu de parte şi presupune reluări / relecturi în alte contexte: ordonări şi reordonări ale interpretărilor ca noi discursuri incluse în polul semnificatului subiectiv. Interpretarea de text se bazează în acelaşi timp pe cunoaşterea de tip istoric, a epocilor de cultură, pe intuiția - filosofică în esența intimă - a principalelor probleme ale gândirii, ale filosofiei limbajului, ca şi pe cunoaşterea de tip ştiințific a corelațiilor care se manifestă între psihicul uman în diferite societăți / epoci / vârste, după anumite intenționalități.

5.5. Efectul retoric al discursului argumentativ

Întrebarea este miezul celor trei + n (re)lecturi. Dacă sensul se revelează mai întotdeauna ca întrebare, starea psihologică normală a individului care aspiră spre competența putere de argumentare – sau cea dezirabilă – este aceea a *problematologicului*, a cărui deschidere ține de vraja interogației. Corelând viziunea de mai sus cu aceea a Alexandrei Şerbănescu, autoarea unui studiu monografic despre *Întrebare. Teorie şi practică,* vom observa că şi aceasta pleacă de la o definiție integratoare: *Zona conceptuală a interogativității are forme specifice de manifestare :*

- în plan cognitiv, întrebarea reflectă o particularitate fundamentală a cunoaşterii și argumentării, implicit: confruntarea eului cu noneul, a cunoscutului cu necunoscutul;
- în plan comunicativ - este pivotul oricărui schimb dialogat, iar dialogul și dezbaterea cu varianta ei polemică este esența comunicării umane argumentate.

Delimităm astfel *două categorii de întrebări, ambele foarte importante pentru ființarea cognitivă a omului* cărora le vom asocia două categorii de răspunsuri în concepția lui Meyer (v. și Anexa 37):

1. întrebări la care individul ar putea să-şi ofere singur răspunsurile (pentru că are şi competența cognitivă şi competența discursivă în domeniul propriu al întrebării) / întrebări închise / textuale // *răspunsuri apocritice - suprimă şi soluționează problema declanşată prin întrebare*

- bazate pe *premise demonstrative / demers inductiv-deductive* / răspunsuri care nu dau posibilitatea reacției alternative / descripție a unei stări de fapt / întrebări textuale /

interpretative / închise şi convergente / / *propoziții categorice care nu pot fi supuse dezbaterii și, deci, argumentării;*

2. *întrebări* la care individul - din diverse motive – se află în imposibilitatea de a oferi singur răspunsurile adecvate / întrebări cumulative / **deschise spre relația dialogică cu alteritatea** și generatoare de multiple strategii argumentative;

- bazate pe premise dialectice / demers interpretativ / *răspunsuri problematologice **care*** creează un spațiu de relație şi de sens astfel dând posibilitatea *cumulării* prin *soluții constructive* în urma unor *reacții polemice şi prin răspunsuri alternative* / reacții discursiv-polemice la care se angajează posibilii interlocutori (Poarta lumii / poarta luminii / a înțelegerii din Anexa ***Stâlpii porții***)

Această din urmă categorie de întrebări care face loc relației dialogice polemice constituie miezul modelului problematologic al receptării textelor prin care discursul literar se apropie de discursul filosofic şi cu care intrăm în preaplinul **argumentativului.** Criteriile puse în joc de tipologia lui Morris au în vedere în baza încrucişărilor dintre criteriul *modului de semnificare* şi criteriul *modului de utilizare asumate pentru o tipologie a semnelor*.

Întrebarea deschisă și starea interogativă este miezul problematic al didacticii (re)lecturii, dat de intervenția în construcția discursivă a unor proceduri diversificate, a figurilor retorice, a combinațiilor celor mai eficiente. Există *procedee retorice* (sloganul, ironia, intervenția comică, alegoria etc.), dar şi figuri retorice (sistematizate în grupe diferite: figuri de cuvinte, figuri de sens, figuri de construcție, figuri de gândire) care pot avea efecte puternice în discurs dacă sunt utilizate când trebuie şi acolo unde trebuie. Arta celui care construieşte un discurs retorico-argumentativ în fața unui auditoriu oarecare şi care vrea ca acest discurs să beneficieze şi de virtuțile retoricității constă în a alege ce-i foloseşte cel mai bine pentru atingerea scopului. Este necesară o *echilibrare optimă* a procedeelor şi figurilor retorice, deoarece orice exagerare, fie într-un sens (abuz), fie în celălalt (lipsă), are influență nefavorabilă asupra rezultatului vizat prin discurs.

,,Morala''? Recunoaştem, atât în cadrul demonstrațiilor, cât şi al raționamentelor, fie şi aduse la forma de calcul abstract - existența *tehnicilor argumentative.* Invocarea de motive pentru a justifica o opinie sau o decizie este însă altceva decât a infera o concluzie dintr-un ansamblu de premise. Trebuie, prin urmare, să distingem caracteristicile argumentării de cele ale raționamentelor formal riguroase, deci, de cele ale deducției. Pe de altă parte, să nu facem greşeala de a exagera deferența, de a trasa o tăietură radicală între *„raționamentele inferențiale”* şi *„raționamentele argumentative*”.

O lumină aparte asupra argumentării o aruncă *pragmatica lingvistică*. Că argumentarea este un demers puternic marcat pragmatic, am spus-o în mai multe rânduri aici. Că rațiunile parvenite din orizontul limbajului nu trebuie ignorate, este iarăşi un fapt lesne de înțeles şi de acceptat. Dar nu că supralicitarea impactului *lingvisticului* asupra *logicului* poate distorsiona înțelegerea unor fenomene legate de argumentare în general.

Dacă nu este o problemă deosebită a face distincție între argumente eficiente şi ineficiente, înşelătoare şi neînşelătoare, pertinente şi nonpertinente, în schimb, nu este la îndemâna oricui să sesizeze resursele argumentative ale enunțurilor şi discursurillor în chiar *structura internă a limbii*, dimensiune esențială a formării competenței argumentative la diverse niveluri.

Conceput în sensul unei treptate dezvoltări a disponibilităților şi a deprinderilor de gândire verbalizată, al atingerii țelului de a oferi elevilor o experiență totală de gândire - în - limbaj (M. Lipman), țelul didacticii (re)lecturii în această abordare comunicativ-funcțională este de a-i deprinde pe copii şi tineri să-şi conducă gândirea potrivit normelor şi valorilor

logice. Am încercat astfel recuperarea dimensiunilor interogativ-problematică, dar şi acțional - valorică ale personalității receptorului /elevului prin deplasarea accentului dinspre descriere şi demonstrație logică spre problematizare / descoperire / reflecție și argumentare a opiniilor despre sensurile simbolurilor și imaginilor din discursurile literare (v. Anexa Stâlpii porții).

Care este temeiul pentru care omul își pune întrebări și caută răspunsuri clădite pe o ordine argumentativă, răspunsul nu poate fi decât unul*: necesitatea întemeierii.* Ch. S. Pierce spunea că ştim, în general, când dorim să punem o întrebare şi când dorim să pronunțăm o *judecată*, pentru că există o diferență între sentimentul de *îndoială* şi cel de *convingere*.

Elevii și studenții vor lua contact astfel cu diferite tipuri de texte: narativ, descriptiv, documentar, argumentativ. Profesorul trebuie să contribuie la formarea spiritului şi a judecății critice a elevilor, învățându-i să-şi depăşească reacțiile spontane. Astfel, aceştia vor trebuie să fundamenteze aprecierile, să le expună într-o ordine logică şi să-şi argumenteze opiniile.

Bibliografie şi note:

1. Aristotel, *Retorica*, Editura IRI, Bucureşti, 2004;
2. Ascombre, J.-C., ,*Théorie de l`arumentation, topoi et structuration discoursive, în „ Revue québécoise de linguistique'', 18 / 1,* 1989;
3. Blanche, R., *Le raisonnement*, P.U.F., Paris, 1973;
4. Ducrot, O., et al., *Les mots du discours,* Minuit, Paris, 1980;
5. Eco, Umberto, *Tratat de semiotică generală,* București, Univers, 1980;
6. Florescu, V., *Retorica şi neoretorica*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1978;
7. Mihai, Gh., *Retorica tradițională și retorici moderne*, All, Bucureşti, 1998;
8. Mihai, Gh., Papaghiuc, Şt., *Încercări asupra argumentației*, Junimea, Iaşi, 1985;
9. Moeschler, J., Reboul, A.*, Dicționar enciclopedic de pragmatică,* Editura Echinox, Cluj, 1990;
10. ****, Manual de dezbateri academice,* Iași, Polirom, 2002;
11. Mattelard, Armand, Mattelard, Michelle, *Istoria teoriilor comunicării,* Iași, Editura Polirom, 2001;
12. Monteil, J. L., *Educație și formare. Perspective psihosociale*, Polirom, Iași, 1997;
13. Mureşan, A.-V., 2000, *Pro Logica (I). Informație-inferență-argumentare (A),* în „ Studia Universitatis Vasile Goldiş, Arad, seria Drept; „Arca'', nr. 4,5,6, Arad;
14. Mureşan, A.- V., *Cercetări de logică din perspectivă informațională*, Şcoala Vremii, Arad, 2002.
15. Mureşan, A.- V., *Argumentarea: între intenție şi utopie, în „Perspective''*, Nr.1 (14), 2007;
16. Pascal, B., *Scrieri alese*, Editura Științifică, Bucureşti, 1967;
17. Perelman Ch., *Le champ de l`argumentation*, Presses Universitaires de Bruxelles, 1970-a.
18. Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., *Traité de l`argumentation,* vol 1 & 2, P.U.F., Paris,1958;
19. Rybacki, Karyn C., Rybacki, Donald J., *Arta argumentării. Manualul profesorului și compendiu de teste,* Polirom, 2005;
20. Sălăvăstru, Constantin, *Teoria și practica argumentării*, Iași, Polirom, 2003;
21. Săvulescu, S*., Retorică şi teoria argumentării*, Comunicare, Ro, Bucureşti, 2004.

Cap. 6. *Educarea comunicării interculturale*

„Principalul duşman se ascunde oare în noi înşine?
Putem să trăim fără duşmani?
Putem să fim prieteni cu oricine?
Le Pen, om politic francez de extremă dreapta afirma: "Îl prefer pe fiul meu verişorului,
pe verişor vecinului, iar pe vecin străinului."
Raționamentul justifică o manieră de a fi şi de a realiza.
Michel Barat afirma: "Nu iubim pe toată lumea aşa, in abstracto! A-i iubi pe toți înseamnă
a nu iubi pe nimeni. Bineînțeles că îl iubesc, înainte de oricine, pe fiul meu.
Dar îmi voi iubi verişorul tocmai pentru ca îmi iubesc fiul.
Şi pentru că îmi iubesc verişorul, voi fi capabil să-mi iubesc şi vecinul,
astfel că într-o zi voi ajunge să-l iubesc şi pe străin:
adică să nu îl mai consider străin, ci frate.
Din aproape în aproape, orice om îmi poate deveni apropiat, frate."
(R. Poledna, F. Ruegg, C. Rus, *Interculturalitate.*
Cercetări şi perspective româneşti)

6.1. Elemente de istoria literaturii şi a culturii. Rolul lor în formarea conştiinţei identitare

Dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală devenea o completarea a programelor claselor de liceu, a XI-a și a XII-a revăzute (aprobate prin ordinul ministrului Nr. 3252 / 13.02.2006) introdusă în cadrul valorilor și al atitudinilor de educat prin orele de limbă și literatură română/maternă. Acest fapt probabil se întâmplă pentru că descoperim, destul de târziu, că între numere, între pietre, între culturi, între națiuni, există un spațiu cu rest, un rest ce nu poate fi umplut niciodată. Poate fi însă, un spațiu deschis întru cultura (celuilalt), spațiul alterității, un spațiu mixt aflat la întâlnirea dintre dialogul interior al discursului şi particularitățile pragmatice ale acestuia, o *întâlnire întru spirit între cultura proprie* autorului / personajului / cititorului / receptorului ş.a. şi *cultura străină* (fondul aperceptiv al celuilalt / alt autor / receptor / cititor) , prin întrebarea-problemă a unuia care vine în întâmpinarea răspunsului celuilalt. Acesta este un spațiu al consonanțelor identitare, dar mai ales al disonanțelor cu diferite / "alterate" aspecte ale conştiinței socio-verbale plurilingve, care înconjoară deopotrivă obiectul (discursul literar) şi se insinuează polemic, în acelaşi timp, în orizontul obiectual şi axiologic al subiectului-cititor.

Vom argumenta că acesta este un context mixt, plin atât de întrebări-problemă care vin în întâmpinarea răspunsurilor aşteptate, cât şi de obiecții ale celuilalt, spațiul vieții duble a "imaginalului", un spațiu de frontieră al dialogului viu dintre istorie şi alte lumi posibile ale sensurilor acronice, un spațiu-timp marcat în discursul nostru prin prefixoidul "inter-" (-etnic, -cultural) propunând câteva (mai vechi şi noi) teme de reflecție, de (re)lectură şi interpretare a unor fragmente semnificative din opera lui I. Slavici şi M. Eliade, într-un joc al contextelor pe care le presupune tema discursului nostru.

Când filosofii educației îşi imaginează societăți utopice, de ce rareori le concep ca pe nişte creuzete în care diferențele (culturale, etnice, religioase, politice ş.a.) se topesc alchimic? Mai degrabă, aceste societăți sunt bazate pe asemănări de gândire şi pe unitate, pe similaritate şi omogenitate, o serie de scopuri şi presupuneri comune care conduc la acceptarea celuilalt cu toată diferența sa, prin chiar confruntarea cu «străinul» din noi. Tocmai această congruență vom încerca să o punem în evidență, o congruență între discursul didactic / discursul literar pe de o parte şi discursul social-politic contemporan al integrării pe de altă parte.

6.1.1. Pedagogia minţii şi educarea comprehensiunii reciproce

Vom trasa liniile (posibile) ale unei educații interculturale, a ceea ce vom numi **o pedagogie a minții orientată sistematic spre educarea comprehensiunii reciproce** care face posibilă atât "atitudinea dialogică față de discursul «străin» al celuilalt" (M. Bahtin), cât şi înțelegerea divergențelor şi a contradicțiilor individuale "fertilizate de plurilingvismul social" (M. Bahtin). În acest sens, este o frumoasă definiție a interculturalității cu care vom opera. "Finalitatea şcolii este să-i ajute pe copii să devină personalități competente, eficace, generoase şi creative, capabile să creeze relații pozitive, dinamizante, capabile să-i entuziasmeze şi să-i adune pe oameni. Toate resursele sunt în noi, în inima şi sufletul fiecărui copil de pe pământ. Resursele umane sunt nenumărate şi inepuizabile. Misiunea noastră este doar să veghem asupra lor, să le precizăm şi să le creăm condiții să iasă la iveală." [1]

De ce biografia lui I. Slavici // biografia mea? Ioan Slavici (18.01.1848-17.08.1925) s-a născut în comuna Şiria, lângă Arad, în vestul României, regiune aflată la acea dată sub administrație austro-ungară. Urmează şcoala primară în Şiria, liceul la Arad şi Timişoara, iar studiile universitare de drept şi ştiințe la Budapesta şi Viena. La Viena este preşedintele Societății Studenților Români "România jună". Îl cunoaşte pe Eminescu şi întâlnirea lor se transformă într-o prietenie pe viață. A copilărit aşadar într-un mediu cosmopolit, în care diversele etnii central-europene conviețuiau în general "în pace şi bună înțelegere", după cum povesteşte autorul. Ioan Slavici a făcut parte prin intermediul lui Mihai Eminescu, pe care l-a cunoscut la studii la Viena, din grupul "Junimea", condus de criticul Titu Maiorescu. Datorită formației sale cosmopolite, Slavici nu a împărtăşit niciodată naționalismul *Junimii*, iar ideologic s-a opus chiar Unirii Transilvaniei cu Regatul României. După ce în 1884 preia conducerea revistei „Tribuna" din Sibiu - pe care o va păstra până în 1890 – în 1888 oficialitatea austro-ungară îi intentează un proces de presă, fiind condamnat la un an de temniță, pedeapsă pe care o executa la Vaț. În 1916 – la intrarea României în război este arestat ca filogerman; este eliberat înainte de retragerea trupelor noastre din Bucureşti, 1919 – este din nou arestat, deținut la Văcăreşti, unde se întâlneşte cu I.C. Frimu. Opera sa memorialistică cuprinde două volume*: Închisorile mele (1921)* şi *Amintiri (1924*) din care vom şi cita pe parcursul prezentei lucrări. Din capul locului, motivând aplecarea noastră asupra vieții şi a operei lui I. Slavici, în acest context, dorim să precizăm că sunt câteva consonanțe // disonanțe între biografia acestuia şi biografia mea, păstrând, evident, proporțiile de rigoare: unguroaică din Maramureş cu nume ucrainean – Varvagyuk – alegând să devină profesor de Limba şi literatura română, urmând Facultatea de Litere din cadrul Universității din Timişoara, căsătorindu-se cu un român după limba maternă şi ortodox prin religia acesteia, însă cu nume unguresc, Szekely după tată. După ce am ajuns prin căsătorie în județul Mureş, aflându-mă în acest spațiul *inter*- m-am simțit neacceptată atât de românii, cât mai ales de maghiarii «străini» - subliniez că este o chestiune de percepție, ce ține deci de starea mea intimă, de atmosfera generală, în primul rând, aici neintrând în discuție excepțiile, prietenii de familie şi prietenii dintre colegi, indiferent de etnie.

De ce Mircea Eliade? Dincolo de faptul că anul acesta aniversăm "Centenarul Eliade", pentru că există gânduri, rânduri sau pagini născute dintr-un impuls sentimental, corelat cu o imensă curiozitate pentru opera / viața unor scriitori pe care îi găsim într-un fel de aşteptare a întâlnirilor semnificative. Când se produce întâlnirea dintre asemenea opere / vieți dezirabile şi lectorul-interpret, primele reacții în conştiință au un caracter uşor

dezordonat. De aceea, proiectarea lor în realitate este extrem de dificilă, cum mărturisesc adesea cititorii-adolescenți când motivează preferința lor pentru scriitorul M. Eliade.

Acest proces complicat de studiu şi ordonare intelectuală l-am trăit în anii 1991-1994 când îl descopeream pe Mircea Eliade, după ce am citit prima carte “vie” cu şi despre el: *Încercarea labirintului, Convorbiri cu Claude Henri Rocquet,* urmate de lectura *Memoriilor, I, II,* apărute postum, în 1991, la Editura Humanitas, la fel ca şi *Jurnalul, I, II,* în anul 1993. La început, surpriza, mirarea, noutatea primelor cărți adevărate, apoi sentimentul ignoranței noastre. Dar vârsta nevoii de modele şi entuziasmul acesteia fac posibilă iubirea din admirație. Admirația eliberează şi de scepticismul lipsei de valori şi de egoismul reducerii la sine, dar, în acelaşi timp, ea reclamă o adevărată strategie defensivă, pentru a nu stagna admirativ, în eşuare, fără şansa de acces la identitatea proprie, din orgoliul unui fals eu.

Astfel a devenit Eliade pentru noi un posibil model sau un <<antimodel>>…exemplar. Prin el am înțeles că admirația față de un model este virtutea de a combina distanța şi intimitatea. Exaltarea distanței poate opera asupra sinelui nostru profund, de care poate ne-am îndepărtat. Prin dozajul dintre uimire şi luciditate, admirația devine o virtute asimptotică în care conştiința distanței dintre propriul eu şi model este înțeleasă; altfel, admirația riscă să decadă, datorită ignoranței noastre, într-o grăbită, iluzorie identificare cu modelul. Acest efort este însuşi procesul care transformă ființa în conformitate cu modelul, prin detaşare de model, aderând la calea propriei tale religii, depăşind facultățile mediocre ale ființei. Exemplar prin tentația limitelor lumii, ale cunoaşterii, ale iubirii, ale sinelui şi prin fascinația pentru depăşirea lor, Eliade ne-a convins prin întregul său că limitele îl poartă pe om printre lucrurile precise şi cele vagi. Îl închid la început în spațiul hotarelor, al limitei, problema fiind apoi de a străbate treptele limitei pentru a ajunge la lucrurile vagi. Şi lucrurile vagi, opuse hotarelor, care nasc întrebări năzdrăvane, poate cele mai năzdrăvane, printre care poți la fel de bine să te rătăceşti sau să te regăseşti sunt *omul*, *Dumnezeu*, *libertatea* …

În confuzia culturală şi ideologică a ceauşismului târziu, scriind tot mai încifrat, existau totuşi scriitori care abordau teme lipsite de legătură cu ansamblul culturii oficiale, ori tratau altfel temele canonice, ale căror cărți au apărut imediat, în anii 1990, fiind pentru generația actuală de studenți / tineri avizi şi deschişi spre cultură nişte pietre de temelie (M. Eliade, C. Noica, G. Liiceanu, A. Pleşu, S. Antohi, H.R. Patapievici ş.a.). După 1990, liberi să îşi urmeze ambițiile atâția ani înăbuşite, s-au implicat în noul dialog public, deşi aceasta însemna să revină la etape “filogenetice” consumate. Este şi ceea ce s-ar putea spune despre preferința mea pentru tema educației interculturale. Reflecția asupra unor probleme precum “(Posibile) Repere interculturale”, şi / sau “Şcoala românească – azi”, sau “România interculturală”, sunt direcții în cadrul acestui dialog viu pornind de la studii interculturale, într-o amplă rețea semiotică de sensuri ce leagă concepte precum interculturalitatea, geopolitica, geografiile simbolice, metaforice ori de alt fel, stereotipurile culturale. Este ca şi cum aş vrea să trăiesc, în fine, toate biografiile care-mi fuseseră înainte refuzate: să fiu simultan, pe lângă filolog, şi istoric, filosof, sociolog, lingvist, politolog, critic literar, antropolog, intelectual public, traducător, profesor în altă țară ş.a. Ceea ce trăiesc este o stare de frenezie compensatorie, ca ispita ubicuității după o îndelungată detenție: o rapidă adaptare la postmodernism şi racordarea la contemporaneitatea europeană. Acest fapt implică nu numai elasticitatea informației erudite, cât mai ales eleganța şi suplețea forței persuasive care te aşează printre discipline, ideologii, metode, tipuri de discurs. Noile discuții asupra identității sociale ar trebui să includă – pe lângă un indispensabil accent pe relansarea identității individuale ca primă instanță de autoidentificare – o critică a ceea ce s-

a elaborat până azi în domeniu. Altminteri ratăm şi prilejul foarte real de sincronizare oferit de procesul reconstrucției europene şi rămânem prizonierii unor ideologii ale unui alt Zeitgeist european.

De ce deschiderea didactică pentru pluriculturalitate / plurilingvism şi interculturalitate? Ca sistem deschis de valori, cultura reprezintă cadrul, contextul şi conținutul educației. Fundamentul cultural al educației asigură temeiul raportării noastre la alte țări, alte națiuni, popoare ori grupuri etnice. Coexistența națiunilor, a popoarelor şi / sau a grupurilor etnice presupune coexistența culturilor acestora. Din punct de vedere psihologic, nevoia de identitate (culturală, etnică, lingvistică) este o condiție a echilibrului psihic uman. Nevoia de alteritate, de raportare la altul, asigură posibilitatea dialogului şi îi dă temei acestuia. Dualitatea identitate – alteritate consolidează starea de securitate biopsihică umană. Nevoia psihologică de identitate îşi găseşte expresia juridică în dreptul la identitate etnică – asigurat şi garantat de societățile civilizate, în statul de drept al comunității pluraliste cu regim democratic. “Identitatea culturală, când aceasta nu coincide cu originea etnică, este o opțiune afectivă şi atitudinală. La fel, identitatea biculturală sau multiculturală, prin asimilarea şi interiorizarea valorilor culturii şi civilizației altor etnii sau popoare în cadrul extinderii procesului globalizării, este o confirmare a exercitării libertății de constituire a propriei identități culturale.”[2] În fapt, ştiințele educației “studiază modul în care ne conturăm *identitatea* şi felul în care ne raportăm la *diferență*. Ea studiază, deci, jocul dintre “Eu” şi “celălalt” ce se desfăşoară în singurul spațiu comun posibil – cultura.” [3]

Opțiunea pentru valori şi modele interculturale se înscrie în spațiul noului currículum de Limba și literatura română, precum și al noilor educații - cum ar fi educația pentru schimbare, educația pentru democrație şi dialog ş.a. - ce poartă amprenta grației libertății. O nouă educație înseamnă, în primul rând, o nouă politică a educației, şi, implicit, o nouă gândire politică în general, adică o politică în stare să situeze educația în centrul schimbării prin conştientizarea forței persuasive a discursului.

6.1.2. Geografiile simbolice, strategiile şi hărţile cognitive

Noile strategii geopolitice şi cognitive care constituie fundamentul proiectelor de globalizare / mondializare favorizează dezbaterile şi analiza critică a relațiilor de putere manifeste în discurs, împreună cu reprezentările şi ierarhiile pe care le implică acestea în construirea şi imaginarea cartografiilor polarizate ale lumii. Ele se găsesc în centrul acestor dezbateri critice asupra a ceea ce postmodernii numesc practici discursive în tradiția lui Michel Foucault [3] ai cărui discipoli exemplari sunt Edward Said (Orientalism) în primul rând, apoi Larry Wolff (*Inventing Eastern Europe*), Maria Todorova (*Inventing the Balkans*) sau Vesna Goldsworthy (*Inventing Ruritania: The Imperialism of the Imagination (*Andraș, Carmen, 2005, apud Drace-Francis, Alex, *Sex, Lies and Stereotypes. Romania in British Literature since 1945,* în George Cipăianu, Virgil Țârau (ed.*), Romanian and British Historians on the Contemporary History of Romania,* Cluj, Cluj-Napoca University Press, 2000, pp. 88-129).

Printre multe altele, Michel Foucault a fost preocupat şi de construirea discursivă a spațiului şi a analizat relația cunoaştere /putere şi modul în care puterea operează în cadrul unui aparat instituțional care este întotdeauna înscris în jocul puterii, dar care este mereu în legătură cu anumite coordonate ale cunoaşterii. Concepția lui Foucault asupra aparatului instituțional al puterii include multe elemente – discursuri, instituții, reglementări, legi, măsuri administrative, moralități, aranjamente arhitectonice şi cartografice. Dacă strategiile

arhitecturale reflectă un mod de organizare spaţială a puterii, cele cartografice instituţionalizează organizarea spaţială a lumii sub aspect geografic şi politic. În calitate de elemente ale aparatelor instituţionale ale puterilor mondiale, cartografiile geopolitice sau simbolice sunt corelate cu anumite „strategii ale relaţiilor de putere, sprijinind sau sprijinite de diferite tipuri de cunoaştere"[4]. ***Hărţile cognitive*** sunt în cele mai multe cazuri definite ca instrumente obiective ale cunoaşterii şi comunicării, deşi simbolistica lor este menită să mascheze relaţiile de putere implicate. Teoriile foucauldiene sunt aplicate în studiile postcoloniale asupra relaţiilor de putere reflectate în cartografierea lumii într-o manieră politizată, accentuându-se valenţele marxiste ale gândirii filosofului şi istoricului francez. La fel cu M. Foucault, nici noi **nu credem că vreo formă de gândire poate pretinde un „adevăr" absolut în afara jocului discursului –** toate formele politice şi sociale de gândire sunt astfel cuprinse în jocul cunoaşterii şi al puterii (de interpretare).

Geografia (cartografierea) „politică", „culturală", „simbolică", „metaforică" etc. şi frontierele ei sunt teme abordate de fapt în manieră interdisciplinară, transdisciplinară, interculturală şi internaţională, favorizând şi tratarea sistemică a unor asemenea fenomene ale istoriei recente precum divizarea Europei [5]. Imperialismele real şi /sau metaforic, ideologic şi / sau imaginativ, politic şi / sau militar, răsăritean şi /sau apusean s-au întâlnit, s-au ciocnit şi /sau au ajuns la compromis într-un spaţiu geografic de frontieră al diferenţei absolute, ce va fi investit simbolic cu conotaţiile Cortinei de Fier şi nu cu cele ale transgresiunii culturale, acesta fiind sensul reconstrucţiei europene prin revigorarea virtuţilor dialogismului şi polifoniei bahtiniene. Pornind de la discursul integrării, M. Bahtin devine contemporanul nostru prin ideea că acesta ar fi, după noi, acel "limbaj unic – expresia teoretică a forţelor unificării şi centralizării universului verbal-ideologic". Categoria limbajului unic este expresia teoretică a proceselor istorice de unificare şi centralizare lingvistică, expresia forţelor centripete ale limbajului. Limbajul unic nu este dat, ci, de fapt, e mereu impus şi, în orice moment al vieţii limbajului, el se opune plurilingvismului real. Dar în acelaşi timp el este real ca o forţă care transcende acest plurilingvism, punându-i anumite bariere care asigură un maximum de înţelegere reciprocă şi care cristalizează într-o unitate reală, deşi relativă, limbajul vorbit (uzual) predominant şi limbajul literar, „limbajul corect" într-o lume în care totul se face „politically corect".

Dincolo de orizontul filosofiei limbajului, al lingvisticii şi al stilisticii, care a fost creat pe baza lor, au rămas aproape toate fenomenele specifice ale discursului, determinnate de orientarea luzi dialogică printre enunţări "străine" în cadrul aceluiaşi limbaj (dialogizarea tradiţională a discursului), printre alte „limbaje sociale" în cadrul aceleiaşi limbi naţionale şi, în sfârşit, printre alte limbi naţionale în cadrul aceleiaşi culturi, al aceluiaşi orizont socio-ideologic. Orientarea dialogică a discursului printre discursurile străine (de toate gradele şi tipurile de „străinătate") creează discursului noi şi fundamentale posibilităţi creative. "Dar orice discurs viu nu se opune obiectului său în mod identic: ***între discurs şi obiect, între discurs şi individul care vorbeşte se aşterne mediul maleabil, adesea greu penetrabil, al altor discursuri, străine***, despre acelaşi obiect, pe aceeaşi temă. Discursul nu poate să se individualizeze şi să se modeleze din punct de vedere stilistic decât în procesul interacţiunii vii cu acest mediu specific." [6]

Un enunţ viu, apărut semnificativ într-un moment istoric determinat, într-un mediu social determinat, nu poate să nu atingă miile de fire dialogice vii, ţesute de conştiinţa social-ideologică în jurul obiectului acestui enunţ, nu poate să nu participe activ la dialogul social. Fiindcă acest enunţ rezultă din dialog, ca replică şi continuare a lui, şi nu poate aborda obiectul venind de undeva de aiurea. Aşadar, vom urma premisa conform căreia "plurilingvismul este...marca fundamentală a proiectului intercultural, mai ales când este

vorba despre limbi vii care nu se vorbesc pe spaţii foarte extinse şi despre învăţământul acestora. Importanţa politicilor lingvistice la nivelul educaţiei interculturale, singura valabilă din perspectiva proiectului intercultural în regiunile unde coabitează mai multe comunităţi lingvistice, constă în aceea că-i face pe copii să descopere codurile comunicative ale celor cu care se afla în raporturi de vecinătate şi au posibilitatea să stabilească autentice contacte culturale, benefice pentru cei care interacţionează. Deşi în societatea românească bilingvismul are accepţiunea învăţării unei limbi străine şi a unor obiecte de învăţământ în acea limbă, *credem că în zonele multiculturale sensul acestuia la nivelul învăţământului ar trebui să privească asocierea limbii materne cu una din limbile vorbite în regiune pentru a valoriza utilitatea funcţională a limbilor vii şi de a le utiliza realmente pe o scară extinsă în spaţiul social*. Evident, această formă de bilingvism menită să depăşească frontierele lingvistice, benefică pentru sănătatea interacţiunilor sociale, nu trebuie să limiteze accesul la formaţiunile considerate esenţiale în instruire şi la relaţiile internaţionale." [7]

Diferenţierea ideologică şi politică, care se baza pe o realitate evidentă, a înscris însă pe harta simbolică a Europei şi o diferenţă naturalizată, biologică şi culturală, care urmează linia departajării tradiţionale între Apus şi Răsărit sau Orient şi face trimiteri înspre cercetări de antropologie culturală mai degrabă, în buna tradiţie a Iluminismului european. Ce se ascunde în spatele acestui fenomen? O veche strategie de a demonstra inferioritatea Celuilalt, determinarea lui istorică, genetică şi culturală (ne-apusean, iraţional, neajutorat, incapabil să se auto-conducă, lipsit de o cultură autentică, războinic, cu tendinţe despotice înscrise în genele sale etc.) pentru a justifica necesitatea intervenţiei civilizatoare. În această zonă, în vederea facilitării şi a umplerii vidului metodologic al unuia dintre "dezideratele transdisciplinarităţii, acela de a trăi împreună cu ceilalţi, /…/ şi nu înseamnă pur şi simplu să-l tolerezi pe celălalt, cu diferenţele sale de opinie, de culoare a pielii şi de credinţă", /…/, ci a te recunoaşte pe tine însuţi în chipul Celuilalt" [8], ar trebui să plasăm şi obiectul discursului nostru, în consens cu programul *Măsuri de Încredere* al Consiliul Europei privind minorităţile, F-67075 Strasbourg CEEX, obiectivele noastre fiind consonante cu educaţia pentru schimbare înscrisă în ariile de mai jos [9]: ***Cetăţeanul în Uniunea Europeană/*** *Probleme în contextul viitoarei dezvoltări a UE: participarea activă a popoarelor din Europa, guvernare democratică şi eficientă; înţelegere şi respect pentru diversitate şi pentru aspectele comune din Europa, legate de cultură, instituţii, limbă şi valori.*

Denis de Rougemont constata că majoritatea studiilor futurologice au eşuat datorită perspectivei lor pur cantitative. Dar, continua acesta, "viitorul depinde de pasiunile noastre, nu de calculele noastre. De aceea, în mod paradoxal, nu sunt previzibile decât fenomenele ce depind de factorii necuantificaţi, necalculabili." [10] Un gânditor german, Theodor Lessing, remarca faptul că istoria este tendinţa – uneori disperată - de a da sens la ceva ce nu are sens (*die Sinngebung des Sinnlosen*). Problema e că avalanşa de informaţii de tot felul cu care omul modern este bombardat nu conferă automat sens existenţei sale. Or, cel mai mult ne lipseşte accesul la totalitate, iar în direcţia accesului la totalitate s-a născut utopia transdisciplinarităţii despre care am mai amintit mai sus. Ca orice utopie, chiar şi în cazul educaţiei s-a generat un vid metodologic, în sensul pe care îl reclama Giovanni Sartori: "Toţi propun idealuri lăsate la jumătate: mai nimeni nu explică *cum să le înfăptuim* " (în *Idei în dialog*, nr. 2 (17)/ februarie 2006).

6.1.3. Plurilingvismul şi practicile sociale mimetice

"Orice discurs este orientat spre un răspuns şi nu poate evita influenţa profundă a discursului replică prevăzut. /…/ Discursul viu, aparţinând limbajului vorbit, este orientat nemijlocit spre viitorul discurs-răspuns: el provoacă răspunsul, îl anticipează şi vine în întâmpinarea lui. Toate formele retorice, monologice prin structura lor compoziţională, sunt orientate spre ascultător şi spre răspunsul lui. /…/ Discursul este orientat asupra unei comprehensiuni reciproce, numai că această orientare nu se izolează într-un act independent şi nu se relevă compoziţional. Comprehensiunea reciprocă constituie forţa esenţială care participă la formarea discursului, ea este totodată activă, simţită de discurs ca opoziţie sau ca sprijin care-l îmbogăţesc."[12]

Prin urmare, prin *politicile interculturale și practicile sociale mimetice* pledăm în comunicarea didactică pentru renunţarea la înţelegerea pasivă, care nu aduce nimic nou în înţelegerea discursului, ci îl dublează doar, ţintind, ca spre o limită supremă, spre reproducerea deplină a ceea ce este deja dat în discursul inteligibil, fără a ieşi din contextul lui şi fără a îmbogăţi cu nimic „ceea ce este inteligibilul." Acest fapt duce la ideea că „în viaţa reală a limbajului, orice comprehensiune concretă este activă: ea implică ceea ce trebuie înţeles în orizontul obiectual-expresiv propriu şi este indisolubil legată de un răspuns, de o obiecţie sau de o consimţire motivată. Într-un anumit sens, primatul aparţine răspunsului, ca principiu activ; el creează un teren propice înţelegerii, o pregăteşte activ şi interesat. Înţelegerea nu se maturizează decât în răspuns. Înţelegerea şi răspunsul sunt dialectic contopite şi se condiţionează reciproc, nu se pot concepe separat."[13] De aici şi insistenţa cu precădere asupra lingvisticilor enunţiative, a pragmaticii lingvistice de luare în considerare a interlocutorului (v. şi teoreticienii comunicării, v. şi J. Austin şi J. Searle cu spaţiile intersubicetivităţii, ilocuţionarul şi perlocuţionarul).

Dialectica întrebare - răspuns(uri) ca sursă a problematologicului conduce la ideea că, formându-se în atmosfera a ceea ce e dinainte spus, discursul este, în acelaşi timp, determinat de ceea ce n-a fost încă exprimat, dar forţat şi deja prevăzut de cuvântul de răspuns. Aşa se întâmplă în orice dialog viu. Dialogul obişnuit şi retorica – noua pragmatică - se caracterizează prin considerarea deschisă şi compoziţional exprimată a ascultătorului şi a răspunsului lui; dar şi venirea în întâmpinarea celuilalt discurs. Acest mediu plurilingual al cuvintelor „străine" este dat vorbitorului nu în obiect, ci în sufletul ascultătorului, ca *fondul lui aperceptiv*, plin de răspunsuri şi obiecţii, adică noi întrebări. Însă, la o reluare, la o privire secundă, orientarea spre acest univers special al interlocutorului nu este simpla tolerare a acestuia, ci altceva, o mai vie interacţiune cu diferenţa / altul prin:

- contexte multiple,
- puncte de vedere / pluralism,
- orizonturi
- sisteme de accentuare expresivă
- „limbaje" sociale
- sisteme de valori diferite
- atitudini diferite faţă de aceeaşi realitate.

Autorul / vorbitorul tinde să-şi orienteze discursul cu orizontul său determinant spre orizontul «străin» al celui care înţelege şi intră în relaţii dialogice cu elementele acestui orizont. Autorul / creatorul /vorbitorul intră în orizontul «străin» al interlocutorului, construindu-şi enunţul pe un teritoriu maleabil, "istmul", spaţiul mereu cu rest al

frontierelor, inter- şi / sau trans- [14]: spaţiul alterităţii, al inter-culturalităţii, al dialogului viu dintre culturi, limbaje şi valori diferite.

Stilul conţine în mod organic indicaţii spre în afară, corelaţia elementelor proprii cu elementele unui context „străin”. Politica internă a stilului (asocierea elementelor – în cazul nostru edificarea cetăţeanului prin pedagogia discursului) este determinată de politica lui externă (atitudinea faţă de discursul străin – în cazul nostru, aptitudinea şi deschiderea faţă de dialogul interetnic // intercultural). Prin urmare, discursul, Cuvântul, logosul trăieşte la frontiera dintre contextul său şi contextul străin. Aceeaşi viaţă dublă, „alterată” prin inserţia dialogului străin o are şi replica oricărui dialog real: ea este structurată şi înţeleasă în contextul întregului dialog, compus din:

- enunţurile proprii (punctul de vedere al vorbitorului: autorul, cititorul);
- enunţurile străine (interlocutori ca de ex., un critic, un coleg, alt autor ş.a.) // alte opinii, puncte de vedere (v. şi programele şcolare care abundă în obiective specifice şi / sau competenţe generale şi specifice de genul: compararea unor opinii diferite cu privire la acelaşi text).

Între discursul unei epoci trecute ori prezente (a autorului) şi discursul altei epoci (a cititorilor contemporani autorilor şi / sau al cititorilor de azi), discursul unei culturi (Occidentul) şi al altei culturi (Orientul, de ex.) pot fi şi disonanţe, însă ***pedagogia discursului intercultural şi paracticile sociale mimetice*** sunt orientate spre căutarea împărtăşirii din şi prin ceea ce este comun, acronic, etern valabil, care ţin de diferitele aspecte ale conştiinţei socio-verbale plurilingve, care înconjoară obiectul, şi, în acelaşi timp, se insinuează polemic în orizontul obiectual şi axiologic al cititorului, având ca ***finalităţi***:

- să lovească şi să distrugă fondul aperceptiv al înţelegerii lui pasive (fără a pierde din vedere valorile acronice, ale trecutului, ale istoriei ca timp al memoriei) – procesul canonizării;
- să extindă şi să îmbogăţească *fondul aperceptiv al înţelegerii active a interlocutorului* (extinsă până la conştiinţa celui mai imediat contemporan);
- să medieze cele două direcţii principale ale mişcării şi ale jocului intenţiilor şi să faciliteze comprehensiunea reciprocă între cele două valori comprehensive (pasivă şi activă) favorizând *deschiderea spre un context de receptare / interpretare / (re)lectură mixt / flexibil / maleabil /consensual f*avorizat de fundalul dialogic al plurilingvismului epocii respective - procesul reaccentuării are o deosebită importanţă euristică, adânceşte şi lărgeşte înţelegerea reciprocă întrucât fiecare epocă reaccentuează în felul său operele trecutului apropiat.

Conceptul bahtinian de *cronotop* (ibidem, pp. 293-490) ne vine aici în sprijin, întrucât procesul valorificării, în literatură, a timpului şi a spaţiului istoric real şi a omului istoric real, care se dezvăluie în cadrul lor, a fost un proces complicat şi intermitent. Au fost valorificate anumite laturi ale timpului şi spaţiului, accesibile în stadiul respectiv al evoluţiei istorice a umanităţii, au fost elaborate metodele genurilor corespunzătoare de reflectare şi prelucrare artistică a laturilor asimilate ale realităţii. **Cronotopul** (în trad. ad litteram înseamnă „timp-spaţiu”, sincronicitate, simultaneitate, posibilitatea transcenderii limitelor spaţio-temporale şi sustragerii lor; în modelele noastre “acasă”, “copilăria”, “limita / frontiera / închisoarea”, “exilul” / “străinătatea” ş.a., v. Anexa M. Eliade) reprezintă conexiunea esenţială a relaţiilor temporale şi spaţiale, valorificate artistic în literatură. Acest termen se foloseşte şi în ştiinţele matematice şi a fost introdus şi fundamentat pe baza teoriei relativităţii (Einstein). Aproape o metaforă, aici, în teoria literaturii, şi, implicit, în teoriile receptării, cronotopul exprimă caracterul indisolubil al spaţiului şi al timpului (timpul ca a patra dimensiune a spaţiului). În literatură fiind o categorie a formei şi a conţinutului operei

de artă, funcția cronotopului în sfera politicilor educaționale o zărim în acel spațiu al educației interculturale, al deschiderii spre alteritate, un spațiu al contopirii şi al întâlnirii indiciilor spațiale şi temporale ale unei culturi cu o altă cultură într-un ansamblu inteligibil şi concret, ancorat în acronic, în universal şi contemporan, prin urmare. "Timpul se condensează, se comprimă, devine vizibil din punct de vedere artistic; spațiul însă se intensifică, pătrunde în mişcarea timpului, a subiectului, a istoriei. Indiciile timpului se relevă în spațiu, iar spațiul este înțeles şi măsurat prin timp. Intersectarea seriilor de creații (aceeaşi imagine-arhetip, culturi, religii ş.a.) generând evoluția diverselor variante (de teme, motive, idei, practici sociale ş.a.), şi contopirea indiciilor constituie caracteristica cronotopului." (p. 295-296). O încercare de a reprezenta simbolic ideile de mai sus o vom reda cu privire la destinul intercultural al lui Mircea Eliade (v. Anexa Mircea Eliade).

6.1.4. Limbaje interculturale. Repere didactico-pragmatice

Lăsat în voia limbajelor specializate şi a ideologiei, omul (politic) nu va produce decât o nouă limbă de lemn, impregnată de emotivitate. Prin urmare, pentru contracararea unor asemenea efecte, este nevoie de **heterodoxie** prin care noi înțelegem un mediu plurilingual al discursurilor „străine", dat vorbitorului nu în obiect, ci în sufletul ascultătorului, *fondul lui aperceptiv*, plin de răspunsuri şi obiecții / alte întrebări. Spre acest fond aperceptiv al înțelegerii, nu lingvistic, ci obiectual-expresiv – către care se orientează orice enunț ar trebui să fie orientate după propria mea opinie, receptarea valorilor perene ale discursurilor (noblețea şi sacrul, tot mai diluate, din păcate). Altminteri ratăm şi prilejul foarte real de sincronizare oferit de *proiectul comun al reconstrucției europene*, pentru România pierderea fiind costisitoare şi, pentru multă vreme, ireparabilă.

Astfel, în didactica modernă centrată pe edificarea cetățeanului prin deschiderea sa spre altul, spre interculturalitate, înțelegerea activă trebuie să devină nu numai o metodă comunicativă frecventă, ci mai mult decât atât: un principiu şi o vocație, facilitând o mai vie interacțiune cu diferența / altul construindu-şi enunțul pe un context mixt. Credem că aici este locul pentru sublinierea unui sistem analogic, consonant ideatic cu gândirea lui M. Foucault şi conceptul de ***heterotopie.*** El defineşte heterotopiile prin contrast cu utopiile care sunt mai mimetice. În vreme ce "utopiile sunt amplasamente fără un loc real /…/ care întrețin cu spațiul real al societății un raport general de analogie directă sau răsturnată", heterotopiile sunt „un soi de utopii efectiv realizate în care amplasamentele reale care se pot găsi în interiorul culturii sunt în acelaşi timp reprezentate, contestate şi inversate, nişte specii de locuri aflate în afara oricărui loc, chiar dacă sunt localizabile în mod efectiv. Aceste locuri, dat fiind că sunt absolut altfel decât toate celelalte amplasamente pe care le reflectă şi despre care vorbesc, le voi numi, prin opoziție, *heterotopii*" [15]; şi, continuă Foucault, "cred că între utopii şi aceste amplasamente absolut altfel, aceste heterotopii, este posibil fără doar şi poate, *un soi de experiență mixtă, care va fi fiind oglinda"* [16]. Acestei experiențe noi îi spunem **heterodoxie** (învățătură împreună, în sisteme analogice, a căror imagine în comunicarea didactică devine aici tabelul): modele plurale. De exemplu, opera şi biografia lui I. Slavici (1848 - 1925)//opera şi biografia lui M. Eliade (1907 – 1986) // (opera) şi biografia elevilor din ziua de azi, de pe aceleaşi heterospații, sau altele analogice (în cazul nostru, Târgu-Mureşul, oraş în centrul Transilvaniei, în care românii şi maghiarii îşi dispută numeric puterea de aproape 3 secole, chiar şi azi resimțindu-se efectele luptelor de stradă din martie 1990, ținut aparținând fostului Imperiu habsburgic, din vremea copilăriei lui I. Slavici, care scrie însă, "la bătrânețe", după ce s-a format la şcoli din Viena şi Budapesta):

Heterotopia – heterodoxia – modele / sisteme analogice şi simbolice: elevul de azi-mâine: “cetăţean european / al planetei ”	
Imperiul habsburgic	**Balcanii // Europa şi “noua ordine mondială”**
“I. Slavici era, spune singur, *cosmopolit*: român, cu nume de sârb, vorbind ungureşte într-un oraş nemţesc.” (1941, G. Călinescu, p. 507 **)**	**M. Eliade: “Aspiraţie la erudiţie, amestec de viaţă mondenă şi ezoterism care încântă intelectul.**” (1941, G. Călinescu, p. 957)
“Aşa au venit lucrurile că eu mă simţeam pe o mare întindere pretutindeni **acasă**./…/ Pretutindeni pe unde mă duceam, oamenii mă îmbrăţişau cu dragoste, încât minune nu-i dacă m-am pătruns în curând de gândul că lumea e alcătuită din oameni care mă iubesc şi pe care am deci să-i iubesc şi eu.. Nu trăiau românii **împreună**, ci **alăturea cu ceilalţi**, ce-i drept în bună pace, dar nu împreună. Nu tot aşa şi eu, deşi mama stăruia cu multă hotărâre în gândul: cu **străinii** din acelaşi blid să nu mănânci. /…/” (1924, I. Slavici, *Amintiri*, fragm. Cap. *Copilărind laolaltă cu ceilalţi*) “Ea mă mustra deci cu multă asprime când afla că strig şi eu “**Ungur bungur!**“ şi **“Neamţ cotofleanţ!“. “Săracii de ei - îmi zicea - nu sunt vinovaţi că n-au avut parte să fie români!“** În **gândul lumii**, din care dânsa făcea parte, vinovat, chiar greu vinovat era cel ce prin purtările sale /…/Acestea şi multe altele de felul acestora mama nici nu le-a născocit din capul ei, nici de prin cărţi nu le-a scos, ci **le-a-nvăţat de la lumea în mijlocul căreia a crescut** şi-şi petrecea viaţa. Aşa gândeau şi simţeau **şirienii** şi fără îndoială tot **ca dânşii toţi românii** cu mintea limpede.” (1924, I. Slavici, *Amintiri*, Cap. *Pace şi bună înţelegere*)	«**acasă**»: “Pentru cei care l-au părăsit, **oraşul copilăriei şi al adolescenţei** devine mereu un oraş mitic.” (1982, *Încercarea labirintului*) «**libertatea**» / călătoria, cultura: “**India** are meritul de a fi adăugat o nouă dimensiune în Univers: aceea de a exista liber.” (*Jurnal*, I) **«teroarea istoriei» /** închisoarea, limita**:** Timpul când nu vom mai fi liberi să facem ce vrem.” *(Memorii, I)* **«exilul»** depăşirea limitei - frontierei: “**Nu** vedeam în exil o **rupere** de cultura românească /.../. Acest mit al diasporei româneşti dă un sens existenţei mele de exilat.” (*Memorii*, II)

II. Coordonate didactice. Modul interdisciplinar / intercultural în direcţia pregătirii uneia dintre dezbaterile-sinteză cerute de programă: Tendinţe de autodefinire în cultura română (clasa a X-a, temă reluată în clasa a XII-a) prin:

- consolidarea unor reprezentări privind relaţia dintre condiţiile istorice, psihologice şi biografice care influenţează receptarea / producerea de text;
- tendinţe de autodefinire în cultura română: „literatură naţională“ şi „literatură populară“ (epoca paşoptistă), „specific naţional“ (G. Ibrăileanu ş.a.); „matrice stilistică“, „spaţiu mioritic“ (Lucian Blaga); „autohtonism“, „dacism“, „ortodoxism“, „sincronism“, „modernism“, „europenism“, „protocronism“, “balcanism”, “orientalism” etc.;
- dezbateri contemporane pe această temă: „noi şi ceilalţi“, „complexe culturale“,

Teme de reflecţie. (Re)Lectură şi interpretare (fragmente de texte din volumele *Amintiri*, de I. Slavici. Cap. *Lumea de atunci*: *Copilărind laolaltă cu ceilalţi* şi fragmente din opera / biografia lui M. Eliade - v. Anexa). Iată câteva sugestii de întrebări - problemă care, în

modelul nostru de dialog intercultural / interetnic vin în întâmpinarea răspunsurilor confruntării cu «străinul» din noi:
Competenţe derivate:

1. Alegeţi din textele propuse 2-4-6- sintagme din care ar reieşi semnificaţia pe care o are pentru autorul I. Slavici cuvântul "acasă"? Dar cuvântul "străin"?

«străinul»	
El / altul	**Eu / celălalt**
1.Alegeţi din textele propuse 2-4-6- sintagme din care ar reieşi semnificaţia pe care o are pentru autorul I. Slavici / M. Eliade cuvântul "acasă"? 2. Dar cuvântul "străin" pentru mama lui I. Slavici / M. Eliade?	1.Raportaţi-vă la experienţa personală şi definiţi ce înseamnă pentru voi "acasă" // "străinătate". 2. Împărtăşiţi la nivelul grupului părerea personală despre semnificaţia termenului "acasă" şi negociaţi o sumă de (3-6- 9) caracteristici care să reprezinte un "acasă" al grupului.
2. Enumeraţi vecinii copilului Slavici. Câte etnii sunt menţionate în text? Pornind de la text, realizaţi la nivelul grupului o cartografiere a satului pe care figuraţi casele diferiţilor vecini. Marcaţi limitele fiecărei etnii cu o anumită culoare. Priviţi harta rezultată. Ce puteţi spune despre comunitatea respectivă? 3. Care dintre termenii următori i s-ar potrivi societăţii în care a trăit I. Slavici: multietnică, multiculturală, interculturală, omogenă, uniformă, naţionalistă, şovinistă, heterogenă ş.a.? Dar societăţii interbelice în care s-a format Mircea Eliade? Motivaţi alegerile.	3. Repetaţi toate sarcinile din stânga în aşa fel încât să reiasă particularităţile spaţiului /timpului propriei voastre biografii din acest moment. 4. Dacă nu am trăi în blocuri, am mai avea heterocartiere - heterospaţii? 5. În istoria / cultura lumii care este principiul fundamental de discriminare în construcţia unor cartiere / şcoli ş.a.? discriminarea rasială / albi vs. negri 6. Şcolile construite pe criterii etnice sunt // nu sunt heterotopii şi / sau heterodoxii? Ş.a.

2. Raportaţi-vă la experienţa personală şi definiţi ce înseamnă pentru voi "acasă" / "străinătate". Împărtăşiţi la nivelul grupului părerea personală despre semnificaţia termenului "acasă" şi negociaţi o sumă de (3 / 6 / 9) caracteristici care să reprezinte un "acasă" al grupului.
3. Enumeraţi vecinii copilului Slavici. Câte etnii sunt menţionate în text? Pornind de la text, realizaţi la nivelul grupului o cartografiere a satului pe care figuraţi casele diferiţilor vecini. Marcaţi marginile / limitele fiecărei etnii cu o anumită culoare. Priviţi harta rezultată. Ce puteţi spune despre comunitatea respectivă? Care dintre termenii următori i s-ar potrivi: multietnică, multiculturală, interculturală, omogenă, uniformă, naţionalistă, şovinistă, heterogenă ş.a.? Motivaţi alegerile.
4. Repetaţi toate sarcinile de mai sus în aşa fel încât să reiasă particularităţile spaţiului /timpului propriei voastre biografii chiar din acest moment.
5. Reflectaţi asupra *avantajelor* şi / sau ale <u>limitelor</u> şcolilor mixte vs. ale şcolilor segregate după criterii etnice:

Şcoala mixtă	**Şcoala după criterii etnice**
• *Schimburi*, *interacţiuni*, *diversitate culturală* •	• Închidere, separare; • *Conservare* şi *apărare* a tradiţiei

6. Pornind de la informaţiile selectate din textul lui Slavici:
a. sintetizaţi pe două coloane etnia şi ocupaţia corespunzătoare (v. modelul de mai jos):

Etnie	**Ocupaţie**
• slovacă	• inginer
	• guvernorul copiilor proprietarului • funcţionari domeniali

b. Care ar putea fi cauzele acestei diviziuni a muncii şi sociale? (statutul de minoritar, o forţă compensatorie, conştiinţa colectivă ş.a.)
c. Faceţi o schemă din care să reiasă componenţa multietnică a familiilor menţionate în text.
7. Care sunt poveţele pe care le dădea mama copilului în legătură cu atitudinea faţă de ceilalţi?
a. Grupaţi aceste sfaturi în funcţie de următoarele categorii:

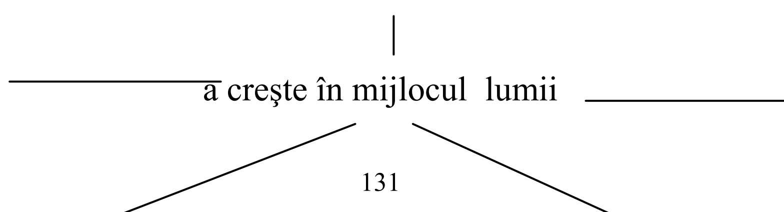
salutul	**rezolvarea conflictelor**	**ospitalitatea**
• •		

b. Ce se afla la originea acestor sfaturi?
Clasificaţi formele de "a învăţa", a (se) (auto)educa" aşa cum reies ele din fragmentul de mai sus.

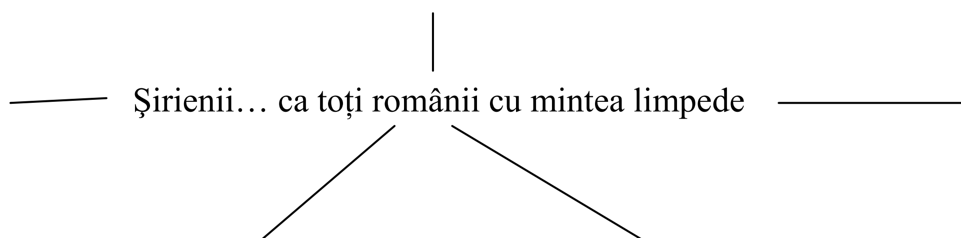
Cultura / învăţătura

Tradiţia - "ritualuri şi practici sociale mimetice"	Instituţii sociale / şcoala, biblioteca ş.a.	Înţelepciunea - "moştenirea culturală intangibilă"

c. Recitiţi ultimul paragraf al fragmentului şi comentaţi-l pornind de la o sintagma pe care o socotiţi centrală, construind în jurul ei un câmp semantic / o reţea locală de sens. Comparaţi-vă propriile reprezentări. Ce concluzii putem extrage?
De ex.:



Sau



6. Ce sfaturi de comportare aţi oferi unui copil din ziua de azi care trăieşte într-o asemenea comunitate, mai precis, în oraşul vostru, Târgu-Mureş?
7. Reflectaţi asupra următoarei cugetări exprimate de mamă la adresa celor de alte neamuri: "Săracii de ei - îmi zicea - nu sunt vinovaţi că n-au avut parte să fie români!"

- Putem alege apartenenţa la o anumită etnie? Ce altceva face parte din destin?
- Puteţi enumera alte aspecte de apartenenţă pentru care nu funcţionează libera alegere?
- În ce condiţii putem alege apartenenţa la un anume grup?

8. La începutul fragmentului, Slavici afirmă: "Nu trăiau românii împreună, ci alăturea cu ceilalţi, ce-i drept în bună pace, dar nu împreună". Care este diferenţa între "împreună" şi "alăturea cu"?

a) Ilustraţi această diferenţă prin diferite limbaje: tabel contrastiv, o schemă / caricatură, caligramă, desen sau chiar mim şi / sau pantomim (joc de limbaj nonverbal);

b) Redactaţi un text de maximum 20 rânduri prin care să comentaţi citatul de mai sus.

7. Raportaţi-vă la text şi explicaţi ce semnificaţie avea pentru Slavici sintagma "pace şi bună înţelegere". În contextul secolului în care trăiţi, ce înţeles poate avea aceeaşi sintagmă? Stabiliţi nişte consonanţe şi disonanţe în cazul comparaţiei dintre:

Modernitate / imperialismul habsburgic	**Postmodernitate /"Noua ordine mondială"**
• discurs – putere (M. Foucault) ideologii naţionale	• "moartea ideologiilor" (J. Derrida)
• naţionalism / imperialism / colonialism / istorism ş.a.	• postcolonialism / "sfârşitul istoriei" (F. Fukuyama) / globalizare
• specific naţional / regional // universal	• specific european // identitate şi diferenţă
• etnie / cetăţenie română, maghiară, slovacă ş.a	• cetăţean european / cetăţean al lumii
• cosmopolitism / enciclopedism / erudiţie /	• interdisciplinaritate / transdisciplinaritate (B. Nicolescu)
• multietnic, multiculturalitate	• interetnic, interculturalitate
• protocronicitate / sincronism	• acronicitate
• dragoste obştească / patriotism	• om al planetei / lumii, ecologie ş.a.

8. Negociaţi la nivelul grupului o parafrază care să satisfacă toate punctele de vedere exprimate de fiecare membru. Comparaţi concluzia grupului cu acelea exprimate de alte grupuri (eventual, anticipate de opiniile mai jos supuse reflecţiei).

III. Dezbatere şi / sau alte teme de reflecţie în vederea construirii unui eseu pe tema: În căutarea identităţii culturale / Noi şi ceilalţi (la alegere).

- Mama îl învaţă pe copilul Slavici un cod de comportament şi îi transmite un set de valori şi de atitudini aşa cum au fost ele conservate în comunitatea respectivă. Ce vi se pare valabil şi ce amendabil în acest cod?
- Construiţi o hartă simbolică a destinului lui I. Slavici şi / sau a altui scriitor preferat cu un destin asemănător (de ex., M. Eliade, v. Anexa) şi / sau a destinului vostru (imaginal, posibil, virtual). Discutaţi harta simbolică propusă (crucea, cifra 4, stările-timp "acasă", "tinereţe", "maturitate", "exil" ş.a.)
- Aflăm din textul *Amintirilor* că există o segregare a şcolilor (româneşti şi nemţeşti) şi că diferenţele se evidenţiau – la întâlnirea pe uliţa comună – prin adresarea de etichete peiorative între elevi. Totuşi, jocurile copilăriei par să fie fără frontiere – Slavici îl menţionează în acelaşi text pe un băiat maghiar, care îi era "mentor într-ale ştrengăriei". Comentaţi opoziţia / propria voastră poziţie faţă de ideologia de separare reprodusă prin instituţia şcolară şi tradiţie (v. poveţele mamei) şi tendinţa firească a copiilor de a fi împreună.
- Se perpetuează şi astăzi, din păcate, unele dintre aceste tendinţe. Daţi exemple din istoria acestui oraş (Târgu-Mureş) şi / sau din experienţa voastră comună. Imaginaţi-vă că aveţi puterea oficialităţilor, identificaţi problemele / motivele care au dus / ar (mai) putea duce la asemenea conflicte şi construiţi o serie de soluţii după o schemă:

Problemă / motiv	**Soluţii**
• voinţa de putere / autoritate / hegemonie • alterarea limbii • pierderea tradiţiilor • orgolii elitiste • ş.a.	• toleranţă, înţelegere, spirit civic; alternanţă la o conducere în majoritate; • conducere continuă, în procente aproximativ egale ş.a.; •

IV. De la text la informaţii de istorie literară:

"Slavici însuşi mărturiseşte că se complăcea bine în societatea maghiară şi că se înstrăinase de cea română, căreia nu-i cunoştea nici trecutul, nici literatura. Abia la sfârşitul anului 1869, când merse la Viena, cunoscu pe Eminescu şi prin el lucrurile româneşti. […] Era, spune singur, "cosmopolit" (român cu nume de sârb, vorbind ungureşte în oraş nemţesc) şi nu putea înţelege deosebirea pe care o făcea Eminescu între români şi alţi oameni." (G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, p. 506-507)

1. Negociaţi la nivelul grupului mai întâi o definiţie a termenului "cosmopolit", apoi a celui de "erudit" sau "cetăţean al planetei".
2. În ce măsură explicaţia din paranteza oferită în text, pentru termenul "cosmopolit", se apropie de definiţia de dicţionar? Dar de aceea discutată în grup?
3. Ce înţelegeţi prin "înstrăinare"? Înstrăinarea pomenită în text are o conotaţie diferită de înţelesul pe care îl daţi termenului? Slavici este înstrăinat de comunitatea românească pentru că atitudinea sa faţă de "ceilalţi" este diferită comparativ cu aceea a majorităţii. În ce constă această diferenţă? Comentaţi ultima propoziţie a textului.

4. Fragmentul din *Amintirile* lui I. Slavici suprapune percepțiilor copilului judecățile omului matur. Se simte o oarecare distanță între ele. În ce constă această distanță și cum s-ar putea explica?
5. Reflectați asupra reprezentărilor conceptului de «diferență»:
   - ce simte copilul Slavici în raport cu "ceilalți";
   - cum vede copilul Slavici lumea prin prisma povețelor mamei;
   - cum se raportează adultul la aceste două forme de reprezentare din perspectiva experiențelor care au loc între timp;
   - cum se raportează autorul la concepțiile mamei enunțate în copilărie și întruchipate în societatea în care trăiește ca adult.

6. De ce unii oameni de cultură din societatea românească din vremea lui I. Slavici, dar și din perioada interbelică (G. Călinescu și-a redactat *Istoria*... între cele două războaie) este reticentă față de «celălalt », făcând "deosebirea între români și alți oameni"?

V. Proiect în echipă (la finele semestrului / la finele anilor de liceu):

1. Veți lucra la un proiect pe tema Stereotipurile culturale. Pornind de la fragmentele studiate și de la experiența personală, proiectul vizează următoarele obiective:

- identificarea stereotipurilor,
- avansarea de opinii asupra nașterii stereotipului,
- analiza modului în care stereotipul este vehiculat,
- propunerea de soluții pentru combaterea și destructurarea stereotipului.

Fiecare unitate de învățare va adăuga noi cerințe astfel încât la finalul clasei a XII-a să puteți prezenta un proiect amplu pe tema sus menționată.

2. Indicații metodologice

- Pornind de la textul *Amintirilor* lui Slavici și / sau alte lecturi (auto)biografice, evidențiați motivele de segregare a diferitelor grupuri etnice. Evidențiați de asemenea rațiunile pentru "a fi împreună".
- Faceți o listă care cuprinde "etichete" pentru diferite etnii.
- Priviți dispunerea familiilor pe harta satului figurat. Această localizare vă sugerează segregarea?
- Faceți o listă de motive care conduc la izolarea și fixarea diferențelor dintre etnii.
- Faceți o harta a Europei de dinainte de 1990 / de acum. Discutați în perechi / în grup.
- Consultați păreri autorizate din lista bibliografică din Anexa 4 și discutați-le manifestându-vă atitudinea de simpatie / antipatie față de 1/ 2/ 3 idei exprimate.
- Folosiți și subliniați în structura eseului 6-9-12 dintre conceptele operaționale menționate la scopul seminarului, corelate cu altele din subpunctul stereotipuri culturale

3. Practici discursive urmărite: tehnici de construire a dialogului intercultural în conversație, interviu, dezbatere, colocviu, polemică verbală etc.

Note și bibliografie:

[1] R. Poledna, F. Ruegg, C. Rus, *Interculturalitate*. Cercetări și perspective românești, 2002;
[2] Macavei, Elena, *Pedagogie. Teoria educației*, Ed. Aramis, București, 2001, pp. 45- 50*;*
[3] Antonesei, Liviu*, Paideia. Fundamentele culturale ale educației,* Iași, Polirom, 1996, pp. 11-12;
[4], [5] Foucault, Michel, *Power*, traducere de Robert Harley, „Essential Works of Foucault", 1954 – 1984", Vol. 3, London, New York, Penguin Books, 2002, p. 47;
[6], [12], [13], Bahtin, M., *Probleme de literatură și estetică,* București, Editura Univers, 1982, pp. 101-149 (cap. *Discursul poetic și discursul romanesc);*
[7] *, *Ghid de politici interculturale*, Ed. Humanitas Educational (coord. L. Bârlogeanu și Al. Crișan), p.19;
[8] Nicolescu, Basarab, *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Iași, Polirom, 1999, passim, pp 157-158.

6.2. Depăşirea stereotipurilor culturale prin comprehensiune reciprocă

6.2.1. Identitate şi diferenţă în discursul didactic

În fapt, ştiinţele educaţiei "studiază modul în care ne conturăm *identitatea* şi felul în care ne raportăm la *diferenţă*" (Macavei: 2001: 47). Prin urmare, o premisă derivată din însuşi fundamentul cultural al educaţiei pe care o vom susţine este pertinenţa *heterotopiei* în sensul didactic-simplificat pe care îl dăm termenului, acela de raportare a noastră la alte ţări, alte naţiuni, popoare ori grupuri etnice. Din punct de vedere psihologic, nevoia de identitate (culturală, etnică, lingvistică) este o condiţie a echilibrului psihic uman. Nevoia de alteritate, de raportare la altul, asigură posibilitatea dialogului intercultural. A doua premisă are ca miză depăşirea dualităţii moderne identitate – alteritate, depăşire care ar consolida starea de securitate biopsihică umană, intenţie postmodernă care face pertinentă căutarea unei *heterodoxii*, o strategie neuronală a celui de-al "Treilea discurs", discursul terţului inclus şi (bine) temperat prin jocul dintre vocea unui "eu" şi vocea altuia / "celorlalţi", în singurul spaţiu comun posibil şi propice eliminării heterofobiei, cultura. Noile strategii geopolitice şi cognitive care constituie fundamentul proiectelor de globalizare favorizează dezbaterile şi analiza critică a relaţiilor de putere manifeste în discurs, împreună cu reprezentările şi ierarhiile pe care le implică acestea în construirea şi imaginarea cartografiilor polarizate ale lumii. Prin urmare, pentru că "nu există vreo formă de gândire ce poate pretinde un „adevăr" absolut în afara *jocului discursului* – toate formele politice şi sociale de gândire fiind astfel cuprinse în jocul cunoaşterii şi al puterii" [Nicolescu: 1999: 157], educarea puterii de interpretare a stereotipurilor ca discurs în sensul foucauldian de mai sus este cea din urma premisă a noastră.

Prin această abordare, vom încerca să vedem ce se întâmplă când însăşi elita, acei călători transculturali, impun nişte reprezentări colective despre «străin» / «celălalt», cristalizate în clişee şi imagini pe care le numim stereotipuri? Ce implicaţii are răspândirea acestora nu atât prin mass-media, cât prin însemnări, jurnale sau alte texte de călătorie? Cum devine un aspect de educaţie interculturală contracararea acestui comportament?

6.2.2. Stereotipurile culturale şi imaginea celuilalt

Stereotipul, acest tip de "agregat mitoid" se impune, inclusiv graţie unor detalii obiective care funcţionează ca "efecte de real": tradiţii cultural-istorice, peisaj urban, stiluri de viaţă, memorie şi conştiinţă colectivă, tensiunile între vecini datorate minorităţilor naţionale. Demontarea stereotipurilor culturale şi surmontarea mecanismului lor considerăm că aici ar trebui să le plasăm: în spaţiul alterităţii înţeles ca o experienţă mixtă, pe de o parte căutare psihologică (a Celuilalt şi, în acelaşi timp, a sinelui), pe de altă parte şi simultan, o căutare iniţiatică (călătorie, evaziune, exotism, subiectivitate). Prin urmare, pedagogia discursului intercultural este, după noi, instrumentul esenţial al heterodoxiei, fiind orientată spre căutarea împărtăşirii atât din ceea ce este comun, cât şi din ceea ce este diferit într-o epocă trecută şi alta prezentă, în cultura occidentală şi / sau în cultura occidentală. Stereotipurile, termen impus de jurnalistul american W. Lippmann (1950) sunt legate de tradiţii şi de propria poziţie în societate, încât orice alterare a stereotipurilor seamănă pentru unii cu o zguduire a lumii.

Încercând o (re)definire a stereotipurilor, le vom considera obişnuinţă de comportament ne-creativ, acte de limbaj centrate pe copiere, calchiere / imagine bipolară / contradictorie. În cartografiile simbolice actuale ale lumii, şi ele discursuri în sens foucauldian, un asemenea spaţiu este, din punctul nostru de vedere, reconstrucţia discursivă a Europei, şi, implicit, oglinda acestei experienţe mixte nu ar fi altceva decât *parteneriatele*, *proiectele comune*. În consecinţă, propunem heterodoxia pentru surmontarea lor: un comportament re-creativ / interpretativ, centrat pe joc de limbaj; un mod de "articulare a lumii", de a gândi şi de a înţelege după model analogic. Acest fapt implică încercarea de integrare a zonelor de activitate a conştiinţei (interacţiunea dintre imaginile de sine, imaginile despre «străin», heteroimagini), într-un spaţiu propice al manifestării heterodoxiei, heterotopia [Foucault: 2002: 47]. Vom porni în argumentaţie cu premisa cunoaşterii de către cititorii noştri a unor considerente de geopolitică recentă privind re-construirea discursivă a României în oglinda Orientului, a Balcanilor, a Europei Centrale şi Răsăritene. Însă „Balcanii" au devenit un construct arbitrar, iar „balcanismul", un discurs eurocentric al inferiorizării unei părţi a Europei devenită alteritate. Imaginile, stereotipurile, discursurile apusene asupra Balcanilor au, în opinia Mariei Todorova [Todorova: 2000: 287] o ontologie aparte faţă de cea a Balcanilor reali, aceasta din urmă mult mai profundă, enigmatică şi greu de definit. Dincolo de „imaginea împietrită a Balcanilor" apare „o realitate superioară, o oglindire a lumii fenomenale, a esenţei şi a naturii sale adevărate, de la «numen» la «fenomen». Puţin importă că e vorba "doar" de un stereotip / mit cultural conform căruia "Balcanii" sunt devalorizaţi şi România, Bulgaria, Albania, balticii şi republicile estice ale fostei Iugoslavii nu ar aparţine nici "Europei Centrale" (Milan Kundera). Inclusiv premisa noastră este că românii, în consens cu înfruntarea dublei excluderi simbolice (mai întâi Europa şi apoi Europa centrală) şi pentru contracararea acestei stări de fapt, ar face mai bine să se acomodeze în cadrul lor geocultural *real*, depăşind stereotipurile culturale şi integrându-le în "al treilea discurs", o formulă mai fericită pentru terţul perpetuu exclus prin "ruptura" [Antohi: 1998: 257] dintre Est-Vest, identitate – diferenţă, naţiune – minorităţi, dintre bovarismul geocultural şi autohtonism, idiom de compromis între realitate şi ficţiune, între istorie şi utopie, discursul europenizării / modializării / globalizării asumat însă existenţial şi metafizic, îndreptând greşelile devenite stereotipuri ale înaintaşilor.

6.2.3. Vechi stereotipuri culturale

Un vechi stereotip cultural***, paradoxul dublei valorizări a spaţiului de origine*** a fost impus încă din perioada paşoptistă, impactul brutal al modernizării occidentalizante a Principatelor generând, între altele, o criză de identitate a elitelor autohtone. "Complexul Dinicu Golescu" (obsesia unor întâlniri traumatizante cu civilizaţia modernă, cu priviri violente, normative şi greu de mistificat), la fel ca şi atitudinea bonjuriştilor, discipoli ai lui Michelet moştenind probleme psihologice care nu trebuie nici ocultate, nici ignorate, sunt numai două dintre efectele neintenţionate ale modernizării prost asumate existenţial şi metafizic, neadaptate geografiei locale, spaţiul natal fiind resimţit ambivalent: *topos al virtuţii* (spaţiul mioritic, al Cântării României) // *topos al primitivităţii* (în sens peiorativ), refuzând spaţiului de origine până şi o minimă consistenţă ontologică: "Acolo unde sfârşeşte Franţa, începe neantul." (Dumitru Brătianu)

Discursul bipolar este o formă a patologiei culturale şi sociale, atât în modernitate, cât şi în postmodernitate existând mai degrabă hiatusuri, şi nu un dialog viu şi fertil între

generații / epoci (anii au doar valoare orientativă): teoria imitației / Dacia literară şi M. Kogălniceanu - pro europenizare (1840) vs. (1859) teoria formelor fără fond, Junimea şi Titu Maiorescu - pro specific național; (1918) teoria sincronicizării, Sburătorul şi Eugen Lovinescu - pro europenizare vs. (1974) teoria protocronismului, Edgar Papu - pro valori naționale – identitare. Însă, după 1995 această stare de fapt în rândul elitelor româneşti a început să se schimbe, resimțindu-se acel spirit al heterodoxiei, mai mult decât o bipolaritate fiind vorba despre "al Treilea discurs": un continuum al occidentalizării, însă cu multiple nuanțe autohtoniste (Gabriel Andreescu, O. Paler, Al. Paleologu, Al. Zub, H.R. Patapievici, Al. Horia, Ilie Bădescu) [Antohi: 1998: 149].

Cercetătorii au constatat că stereotipurile culturale sunt deosebit de rezistente la acțiunea timpului. Unele elemente pot fi regăsite la intervale mari de timp ("scoțian zgârcit" etc.). Cu toate acestea, imaginile naționale nu sunt complet "înghețate", dimpotrivă, ele sunt fluide, suferă modificări (se îmbogățesc, se subțiază, sărăcesc), după cum apar unele elemente constitutive noi, altele dispar sau se estompează, se nuanțează. Pentru un studiu imagologic, este de cea mai mare importanță urmărirea acestei dinamici în timp a stereotipurilor, ceea ce noi nu ne-am propus a face în acest spațiu restrâns, însă vom da doar câteva detalii necesare comprehensiunii auditoriului // cititorilor privind intenția noastră, reluată aici: înțelegerea mecanismului stereotipurilor culturale, în vederea surmontării acestora.

Pe axa sincroniei se constată coexistența mai multor imagini, divergente chiar. Deseori un popor (re)prezintă pentru vecin o imagine dublă, bipolară, constituită din extreme contradictorii [Alexandrescu: 2000: 287]. Antagonismul îşi găseşte uneori sursa în realitatea însăşi, cum am încercat să anticipăm în rândurile de mai sus. În funcție de stânga şi dreapta politică şi ideologică, Mihai Ralea de exemplu, vorbea despre două Franțe: o Franță progresistă şi o Franță conservatoare (reacționară). Ardelenii noştri şi, pe urmele lor, Eminescu au dezvoltat în secolul trecut o reprezentare bivalentă a Franței. Pentru ei, ca şi pentru călătorii latino-americani, în jurul lui 1900 coexistau două Parisuri: cel al civilizației, al ştiinței şi al artelor; iar pe de altă parte centrul distracțiilor şi al corupției moravurilor, "Babilonul modern. La fel, se poate vorbi despre o imagine bipolară a Germaniei, reprezentare pe care au avut-o francezii înainte de primul război mondial, prin etape succesive de constituire: cea militaristă (prusacă sau hitleristă) opunându-se imaginii Germaniei artei, ştiinței şi filosofiei. Figura elvețianului în literatura clasică franceză (Molière, Perrault) era cea a unui personaj greoi, naiv, tâmpit chiar, grosolan şi cu aplecare spre băutură, pe când la români el apare mai curând ca un personaj abstract, întruchiparea unei înalte idei morale (cinstit, virtuos, animat de dragostea de libertate etc.) [Lascu: 2000:67-73].

Confruntați cu "străinătatea", călătorii decupează realitatea "celuilalt" potrivit unor idei preconcepute, a unui "orizont de aşteptare" determinat în mare măsură de stereotipuri culturale, poziția călătorului fiind aceea de a identifica dacă impresiile personale corespund sau nu orizontului de aşteptare. Călătorii ardeleni din secolul trecut, ca orice călător, spre deosebire de exploratorii care păşesc în necunoscut, aveau o cunoaştere livrescă şi / sau imaginară a destinației; păşind pe pământul Franței exprimau satisfacția de a obține o confirmare a aşteptărilor sau, dimpotrivă, surprinderea că realitatea contrazice imaginea pe care şi-o făceau ei. Aşa, bunăoară, aspectul fizic al francezilor, puțin impozant, îi dezamăgeşte, li se pare nepotrivit cu reputația de protagonişti ai epopeii napoleoniene. Ar fi dorit să vadă nişte voinici ca-n poveste, vrednici de faptele de arme cu care erau creditați [8]. Relevarea trăsăturilor "celuilalt", ale "alterității", se face printr-o contrapondere,

explicită sau implicită a imaginii de sine, a propriilor caracteristici individuale, locale, regionale sau naționale, chiar rasiale. Proiecția condensată a propriei colectivități cu care se identifică individul (indivizii) sunt auto-imaginile care stau la baza eşafodajului semi-mític al conştiinței şi identității naționale, după cum arată şi cercetările lui Lucian Boia [9] sau ale lui Sorin Mitu [10]. Prin contrapondere cu imaginea de sine (auto-imaginea) se cristalizează imaginea celuilalt, diferit de noi, deci străinul. Aceste imagini au fost denumite hetero-imagini şi se bazează pe aceleaşi mecanisme de construire a imaginii.

Imaginea, aşa cum am descris-o mai sus, permite şi exprimă cristalizarea unor atitudini față de "celălalt", este un instrument de cunoaştere şi clasificare. Studiul imagologic, analiza imaginilor permit cercetătorului să avanseze în cunoaşterea subiecților care produc şi vehiculează acele imagini. Prin valențele sale de abstractizare şi simplificare, imaginea, clişeul, stereotipul reduce noul şi necunoscutul polivalent la un fascicul deja cunoscut de semnificații care pot fi inventariate. Felul şi natura imaginilor, evoluția lor diacronică, diversitatea, cristalizarea lor în stereotipii, toate acestea ne spun mai mult despre cel care îşi formează imaginea, despre apetențele culturale şi aprehensiunile sale subiective, decât despre obiect (în cazul nostru, românii / România / Balcanii). Recentele discuții legate de integrarea noastră europeană, de "revenirea în Europa", au dat prilejul de manifestare publică a acestor atitudini variate şi ar merita probabil să facă obiectul unui studiu sistematic de imagologie, ceea ce nu este însă şi intenția noastră aici.

6.2.4. Imaginea românilor în note şi însemnări de călătorie

Clivajul est-vest şi logica orientalistă, după Edward Said [Drace-Francis: 2000: 88] s-ar construi pe o sumă de complexe, evident Vestul / Europa deținând necesarmente superioritatea civilizatorie, după cum reiese din însemnările unor călători occidentali în Est / *Barbaricum,* dintre care amintim doar pe Voltaire, Contele de Segur Joseph de Maistre, marchizul de Custine, americanul John Ledyard care a trăit experiența "alterității radicale"[Nemoianu: 2001: 144] călătorind în zone locuite de aborigeni autentici. Aceşti călători transculturali, care ar fi putut deci face diferența dintre "alteritatea radicală" şi "celălalt" sesizând elementele unei gramatici culturale europene comune, dimpotrivă, produc şi diseminează un discurs hegemonic în care cunoaşterea şi puterea sunt integrate, chiar telescopate, iar *antinomia Est-Vest este transformată într-un stereotip indiscutabil***.** Prin urmare, ei vor impune paradigma alterității est-europene, ingredient ambivalent indispensabil al identității occidentale (definirea prin diferență, opoziție, a avea), element esențial şi pentru procesul de autoidentificare amorsat de elitele autohtone, ruse mai întâi. Această recepție a lui E. Said e doar un fragment din drama culturală care se desfăşoară la întâlnirea noastră târzie cu Occidentul, *o dramă a neînțelegerii reciproce*, a confuziei ideologice, a tentației mimetice, a alienării şi a imposturii, *fondată pe inextricabila complicitate vinovată a cunoaşterii cu puterea*. Orientalismul nu ar fi decât un discurs plural, unul al expansiunii şi dominației economice pe de o parte, prin care Orientul este reconstruit ca o fantasmă pasivă şi necivilizată, spațiu care cheamă, chiar dacă inconştient, discursul celălalt, al acțiunii civilizatorii?

E greu de dat un răspuns (unic) întrucât atenția noastră, a demontatorului de stereotipuri a fost reținută (doar) de o gamă restrânsă de texte care pot contribui la conturarea unei imagini naționale - în primul rând, relatările de călătorie şi operele literare care aduc în scenă «străinul» ca personaj. Prin urmare, sacrificarea lucrărilor lexicografice, a manualelor, a descrierilor geografice, a publicisticii, a literaturii populare, a calendarelor,

almanahurilor, memoriilor ori jurnalelor face din ideile noastre nu o ideologie, nici măcar un studiu exhaustiv, ci doar un discurs având ca miză înțelegerea ambivalenței imaginii de sine / a heteroimaginilor într-un spațiu liminal / eteroclit.

Într-o Europă binară, frontiera este un spațiu de interferență culturală între Apus şi Răsărit şi nu presupune marginalitatea prin raportare la un centru dominant ca în contextul postcolonial, ci tot atâtea marginalități câte centre culturale dominând harta simbolică a acestei regiuni europene [Lascu:2000:68]. Prin urmare, România, la fel ca celelalte țări ale fostului bloc comunist, poate fi descrisă în termenii condiției de frontieră şi ai postcolonialismului. Localizările simbolice ale României ca țară răsăriteană sau balcanică sunt prevalente în reprezentările apusene despre România, acolo unde diferitele influențe sunt percepute într-o manieră care implică hibriditatea stranie şi nu interferența culturală. Într-adevăr, dacă este să găsim un factor comun pentru reprezentările despre România, acesta este condiția de frontieră, de graniță sau *liminalitatea*, implicând condiția intermediară, ambiguitatea, hibriditatea, incomprehensibilitatea.

Denumit fie Europa de Est**,** un termen neutru folosit din motive corecte politic ori Balcani, termen folosit în secolul al XIX-lea şi preluat fără nici o reticență după 1989 împreună cu conotațiile sale negative, acest spațiu de frontieră este reprezentat ca fiind prins în cursa propriei sale condiții [Lascu:2000:69]: atât în afara, cât şi în interiorul istoriei şi geografiei europene. Balcanii nu constituie pur şi simplu o realitate geografică, istorică şi culturală, măsurabilă, definibilă şi evaluabilă. Balcanii implică certitudine şi îndoială, realitate şi mit, fapte şi imagini, ideologie şi imaginație, construcție politică şi invenție textuală, istorie traumatizantă şi poezie înduioşătoare, loc şi condiție, închisoarea şi dorința de a scăpa din prinsoarea destinului. Balcanii sunt atât un stereotip negativ cât şi o metaforă: sunt folosiți disprețuitor pentru a se face referire la fața întunecată, respinsă a Europei şi nostalgic pentru a se face referire la străbunii pierduți ai Europei.

După 1989, România nu mai reprezintă epicentrul răului, dar nici nu concentrează ceea ce este valorizat ca bine în Apus. Binele şi răul sunt acum imagini heteroclite, amestecate**,** dând naştere unor imagini mereu colorate în cenuşiu, lipsite de individualitate, stabilitate, caracter şi onestitate. Judecățile etice devin o problemă serioasă atunci când luăm în considerare modul în care evaluarea ierarhică conduce la trăsături negative esențializate, la această vină absolută a Celuilalt, care este determinată istoric şi genetic odată pentru totdeauna în imaginile apusene despre România. Nimic nu este ceea ce pare în România, astfel încât scriitorii apuseni oscilează între sentimente şi opinii extreme. Cu toate acestea, ei continuă să caute România adevărată, iar această căutare devine în acelaşi timp o căutare psihologică (a Celuilalt şi, în acelaşi timp, a sinelui angajat într-o experiență inițiatică) şi o investigație polițistă cu privire la un personaj al cărui destin este în strânsă legătură cu autorul şi cu România.

Semi-orientală şi semi-europeană, această zonă culturală de frontieră va da naştere unui joc de imagini şi contra-imagini, păstrate în echilibru într-o imagine oximoronică, în timp ce relația Apus-Răsărit va fi reprezentată ca o ciocnire maniheană între bine şi rău, alb şi negru, lumină şi întuneric, puritate şi corupție etc., cu vizibile implicații politice şi morale. Temporar pătrundem în registrele orientalismului şi balcanismului, întorcându-ne la cele ale europenismului, oscilare ce complică analiza imaginilor apusene despre România post-comunistă, în cărți precum: *Foreign Faces (Chipuri străine*) de V.S. Pritchet, *Transilvania şi dincolo de ea (Transylvania and Beyond*) de Dervla Murphy*, Într-o altă Europă. O călătorie în România (In Another Europe. A Journey to Romania)* de Georgina Harding, sau romanele: *The Land of Green Plums (Țara prunelor verzi)* de Herta Müller, *Umbre lungi (The Long Shadows*) de Alan Brownjohn, *Kitty and Virgil* de Paul Bailey,

Căutându-l pe Gheorghe. Iubire şi moarte în România (Looking for George. Love and Death in Romania) de Helena Drysdale*, Paşi pierduţi (Lost Footsteps)* de Bel Mooney, precum şi altele enumerate la bibliografia prezentei lucrări.Autorul Rudiger Wischembart [apud Drace-Francis:2000:90] încearcă în repetate rânduri să definească conceptul de frontieră dintre Apus şi Răsărit în perioada totalitară. Frontierele sunt „tulburătoare praguri spre ”înstrăinare”; cele româneşti sunt „la marginea lumii”: *Cine caută o frontieră palpabilă a Europei, una care ar putea fi marcată cu roşu pe hartă, o găseşte aici. Aici pragul e marcat adânc în peisaj, ba chiar în văzduh.* Venind dinspre Europa occidentală înspre Balcani, el ajunge la o frontieră simbolică cu două sensuri opuse: “unul din capete ne unea cu Europa, celălalt ne scotea în afara ei” şi are impresia că a părăsit „lumea ordinii, aceea unde străzile se termină toate într-un loc previzibil, unde există ţeluri ce pot fi anticipate, unde satul şi oraşul se leagă vizibil. Pe unde umblasem, continuă el, era întuneric...”. Dincolo de Cortina de Fier păşeşte „în afara Europei, în gol”, căci „unde se termină Europa încep basmele Orientului”, acolo în „zonele de cezură de la marginea Europei”. Este spaţiul de vieţuire a „balcanicului” cu tot ce semnifică acesta în imaginarul apusean: „aşadar dezordinea, impenetrabilitatea, labirinticul. Diferenţa imuabilă dintre Europa şi Balcani (diferenţă ce se materializează în spaţiul românesc în special, unde nu se percep de fapt confluenţele, ci amestecul bizar de influenţe opuse) revine şi la jurnalistul german Richard Swartz: „...cred că cel mai mare contrast în aşa zisa Europă de Răsărit – şi în cazul acesta nu mă refer la fosta Uniune Sovietică – este cel dintre Europa Centrală şi Balcani. România este în această configuraţie un hibrid. Ea are elemente balcanice, dar posedă şi trăsăturile fostei monarhii habsburgice, ale acelei Kakanien. Aceste tradiţii se amestecă astfel încât uneori supremaţia o deţine elementul central-european, altă dată cel balcanic, otoman aproape. Acest amestec perceput din afară ar face farmecul României, din el rezultă o anumită tensiune, spectaculoasă uneori, fiindcă se dă şi o luptă, are loc o confruntare, uneori foarte accentuată. În momentul de faţă (în 1996, n.n.), din unghiul meu de vedere, se pare că tendinţele central-europene domină, ceea ce, ar avea un efect benefic asupra României” [16].

„Manieraţi, isteţi, sofisticaţi, maeştri în arta de a asimila şicul şi cultura străină, în special franceză, afirmă cu oarecare ironie călătorul V. S. Pritchet [17], românii i-au făcut pe europeni să rămână cu gura căscată în faţa adaptabilităţii lor inteligente”. Cu toate acestea, constată autorul, România a devenit „cel mai convenţional şi rigid dintre statele comuniste”, deşi recunoaşte că „dominaţia rusească a păstrat măcar liniştea în Balcani”. Imaginile apusene despre Balcani în general, despre România comunistă în particular, şi despre continuitatea unor stări de fapt la scurt timp după Revoluţia din 1989, sunt ambivalente. În căutarea adevărurilor esenţiale despre români, călătorii apuseni identifică urmele greşelilor şi viciilor acestora fie în mereu repetabila lor istorie, fie în moştenirea lor genetică. Sortiţi să fie bântuiţi pentru totdeauna de spectrele istoriei, de tiranii întorcându-se în viaţa lor sub diferite deghizări, de genele lor balcanice sau orientale, barbare sau primitive, românii nu au mari speranţe pentru viitor. Nicio revoluţie nu poate să le schimbe acest destin absurd, un clişeu comun în reprezentările apusene şi în auto-reprezentările româneşti. În ceea ce-i priveşte pe românii care apar în aceste cărţi, ei încearcă să se facă faţă destinului lor imuabil, uneori într-o disperată căutare a identităţii, alteori târându-şi existenţa ca nişte marionete ori încercând să se elibereze de un prezent instabil şi mohorât, nu foarte diferit după căderea comunismului, fie în lumea liberă, fie într-un trecut mitic, fie într-o iubire imposibilă «dincolo», fie în poezie sau moarte. Dacă stereotipurile nu pot fi evitate, ceea ce face aceste relatări de călătorie despre România mult mai complexe decât predecesoarele lor din secolele trecute este însăşi căutarea sinelui autentic într-un spaţiu

nefamiliar. Rezultatul investigației privindu-l pe Celălalt și țara sa este mai puțin important, ceea ce contează cu deosebire fiind experiența personală. Călătorul nu este dispus să descopere sau să admită faptul că între betonul cenușiu și peisajul pitoresc, corupție și poezie, indiferență și pasiune, „mizeria (fizică și morală) și farmecul locului" "există mai curând o relație dialectică decât opoziție implacabilă", așa cum observă Virgil Nemoianu, referindu-se la „complexele culturii române" în cartea sa *Tradiție și libertate* [2001:144]. Ceea ce este important pentru călător este provocarea : va reuși să îmblânzească și să asimileze "alteritatea radicală sau exotică" (J. Baudrillard), să o facă imaginabilă, comprehensibilă, definibilă și clasificabilă folosind valori și criterii familiare? Exercitarea puterii asupra Celuilalt devine un succes: tot ce rezistă tiparelor apusene va rămâne alteritatea exotică, ușor de a fi convenabil acuzată și pedepsită la nevoie pentru binele umanității.

Călătoarea britanică Dervla Murphy și-a propus inițial să urmeze pașii înaintașilor săi, Patrick Leigh Fermor și Walter Starkie în Transilvania antebelică și să reînvie frumoasele povești ale tatălui său despre o Transilvanie legendară pierdută în negura timpului. Relatarea călătoriei sale *Transylvania and Beyond* demonstrează că autoarea s-a confruntat în schimb cu „multe greutăți, tensiuni, disensiuni, suspiciuni" [cf.Drace-Francis:2000:94]] și că nu avea chip să întrezărească lumina de la capătul tunelului. În locul peisajelor idilice cu țărani pitorești lucrând pe câmpuri mănoase, ea găsește pretutindeni în Transilvania recent eliberată de sub regimul comunist, doar „betonul cenușiu lipsit de viață", o lume populată de "oameni sărăciți, „flămânziți la nivelul Lumii a Treia", aliniați în cozile pentru pâine, într-o „stare de șoc colectiv", interesați numai în „ne-schimbare."

Nu doar comunismul era responsabil pentru această situație, ci și moștenirea istorică și genetică a Balcanilor și, pentru a dovedi acest lucru, autoarea invocă tot felul de spectre și stereotipuri balcanice. Comunismul reprezintă nimic altceva decât o istorie re-scrisă „cu cinism" a dictaturilor din Balcani. Totuși, ca în orice țară balcanică, „cruzimea" merge mână în mână cu „atâta blândețe și generozitate spontană". Astfel, pe când călătorea cu trenul prin România, compartimentul ei s-a umplut treptat de „personaje amintind ilustrațiile din secolul al XIX-lea, cu tâlhari balcanici – niște bărbați cu barbă, în haine brodate, țesute de casă, cu pumnale lungi la cingători, cu uriașe mâini noduroase, cu fețe osoase puternice și ochi adânciți în orbite." Din fericire, aidoma personajelor balcanice ale lui Bram Stoker, aspectul lor crunt ascunde suflete de copii. În rest, românii nu au „simțul responsabilității", sunt „buni la diagnosticări", „se tem de ideea de a face ceva", „se simt neputincioși" , „nu prețuiesc cu adevărat libertatea cuvântului și accesul la informația din afară". Dacă necinstea își trage seva din istoria balcanică pre-comunistă a României, alte vicii, precum pasivitatea și resemnarea, ar putea proveni din tradiția bizantină, conchide fără nici un drept la apel, Dervla Murphy: „Istoria răsăriteană este influențată de faptul că a primit Creștinismul de la Bizanț, care era rigid și muribund, iar nu de la tânăra și dinamica civilizație apuseană". Singurele trăsături pozitive pe care Dervla Murphy este gata să le evidențieze, ar fi „statornicia", „bunătatea fără margini", „generozitatea dezinteresată"[apud Drace-Francis:2000:98], calități ce nu sunt avantajoase, totuși, dintr-o perspectivă pragmatică. Imaginile românilor sunt *ambivalente* și în cazul acesta (ca în cel al predecesorilor britanici care au trecut pe aceste meleaguri de-a lungul secolelor): românii sunt vinovați de tot felul de vicii, sunt plini de prejudecăți, incapabili de muncă serioasă, nepotriviți pentru timpurile moderne, inteligența lor este limitată, sunt primitivi, pasivi, leneși, înapoiați, patetici, lași, pe de o parte, buni la suflet, copilăroși, pitorești, suflete de poeți, romantici, pe de altă parte. Ambivalența acestor trăsături identitare (generalizate și esențializate) reflectă de fapt așa zisa ambiguitate a acestui spațiu european de frontieră,

perceput ca loc de confruntare a celor mai bizare influențe şi nu ca o zonă de interferență culturală.

Nu avem intenția de a dezvolta aici o analiză aprofundată a stereotipurilor balcanice sau orientaliste şi recurența lor în literatura apuseană despre România. Teme evidente ca balcanismul, orientalismul, exotismul, vampirismul (corelat cu mitul despotului sau al dictatorului balcanic însetat de sânge, cu cel al agresivității barbare şi al pericolului imperialismului invers şi cu simbolismul ambivalent al vampirizării - alienare şi damnare, pasiune şi rațiune, iubire şi moarte) au primit deja atenție considerabilă. În strânsă legătură cu aceste teme, însă, Alex Drace-Francis, lector în istoria modernă a Europei, Facultatea de istorie, Universitatea din Liverpool, Marea Britanie, în lucrarea sa „Sex, Lies and Stereotypes: british Images of Romania since 1945“, amintea un dublu mecanism de reprezentare a României comuniste şi post-comuniste: relaționarea genului cu identificarea națională sau etnică şi literarizarea acestora [apud Drace-Francis:2000:109]. După cum susține Nira Yuval-Davis, "imaginea pe care o națiune şi-o construieşte despre sine, implică de obicei noțiuni specifice de masculinitate şi feminitate". Teoria sa este aplicabilă şi în cazul procesului de reprezentare a Celuilalt, realizat, de cele mai multe ori, prin raportare la sine: Celălalt este imaginea răsturnată a sinelui, reflectând ceea ce sinele nu este; Celălalt este imaginea repudiată a sinelui, reflectând ceea ce sinele refuză să fie; Celălalt este imaginea râvnită a sinelui, reflectând ceea ce sinele ar dori să fie: refulări, vise, miraje, angoase, proiecții etc. Acest proces de raportare la sine (subiectul apusean al cunoaşterii şi reprezentării, superior, rațional, activ) în tentativa de reprezentare a Celuilalt răsăritean sau oriental (inferior, imaginativ, contemplativ, pasiv) se încadrează în analiza relației de putere, explicită sau implicită, ce stă la baza construirii discursului orientalist sau balcanist. Acesta presupune generalizarea trăsăturilor Celuilalt: corelarea lor cu trăsături atribuite genului şi literarizarea lor pe aceleaşi structuri ale construcției de gen, îndepărtând şi mai mult alteritatea de realitatea sa materială. În cazul reprezentărilor literare despre România comunistă sau post-comunistă, orientalitatea (efeminare, lascivitate, atracție) sau balcanitatea (barbarie, corupție, înclinații spre violență, virilitate agresivă) sunt rareori explicite în discurs, fiind mai degrabă sugerate metaforic şi atenuate prin literarizare: ca în basmele orientale, femeia română reprezintă acelaşi pericol pentru bărbatul apusean, însă strategia ei este motivată de dorința sa de a se elibera din ghearele unui regim opresiv, devenind astfel un personaj care atrage înțelegerea şi compasiunea autorului, simbolizând însăşi condiția României la porțile Europei, obligată să atragă atenția Apusului prin orice mijloace (Catherine Durandine).

Alex Drace-Francis analizând relația naționalitate – putere este analizată de către George Schöpflin ca element determinant în construirea ideii europene în Occident. El observă în primul rând că protagoniştii acestui proiect discreditează apartenența națională, considerând-o „irațională”, sub influența „moştenirii marxiste şi a unui determinism economic tacit”. George Schöpflin constată o atenție prea mare acordată „etnicității”, care „este percepută ca forța cea mai periculoasă şi distructivă din lumea modernă” (2002:4). Mai discerne apoi „un fel de Hans Kohnism”, pretenția că există un naționalism apusean Bun (civic, democratic, paşnic etc.) şi un naționalism răsăritean Rău (primitiv, brutal, fără limite)”. Acest mod de gândire „proiectează iluzii apusene asupra Europei Centrale şi de Est şi, incidental, dă naştere unei analize politice foarte superficiale (...). Realitatea este mult mai profundă, mai complexă, mai subtilă, conchide George Schöpflin, şi dacă există un naționalism "răsăritean" înseamnă că există şi motive solide pentru această evoluție"[2002:5]. Pentru acest gen de complexitate interpretativă pledăm, o interpretare

integrată a discursurilor / imaginilor de sine şi / sau a heteroimaginilor, „o analiză holistă" cu alte cuvinte care să se întoarcă la cauze, la motivație. Dacă o asemenea abordare este convingătoare, atunci înseamnă că suntem cu câțiva paşi mai aproape de înțelegerea mecanismelor prin care operează politicile identitare şi prin care națiunile răspund de înțelegerea naturii semnificațiilor şi a emoțiilor colective de a construi politici care se vor adresa mai curând problemei reale ("voința de putere"), decât celei la care avem deja soluții: înțelegerea mecanismului puterii / a stereotipurilor culturale.

6.2.5. *Întrebări deschise*

Ce argumente pro şi //sau contra ***heterodoxiei*** am putea construi în urma analizei unui heterospațiu (Balcanii) şi a stereotipurilor culturale? Educarea şi cultura imaginii de sine / heteroimaginii echilibrează raportul masculinitate / feminitate în practicile sociale de "învățare împreună"? Ce valori (personale şi sociale) şi atitudini pozitive sunt cultivate cu prioritate prin demontarea stereotipurilor? Cum / în cât timp se schimbă atât schemele preconstruite de acțiuni intelectuale şi lingvistice în practicile sociale ale subiectului, cât şi atitudinea față de ceilalți? În ce fel fiecare (re)lectură a stereotipurilor (culturale) înseamnă o ajustare a diferitelor "euri" / imagini aşa încât nu se poate vorbi despre identitate decât la plural? Din considerațiile de mai sus sperăm să transpară o coordonată importantă a construcției dialogului intercultural / interetnic în viziunea noastră, şi anume rolul paradigmatic pe care elita intelectuală îl deține – sau ar trebui să îl dețină – în formarea spirituală a elevilor / a unui popor. Numai această elită – purtătoare de inteligență şi tradiție, poate constitui **modele** demne de urmat.

La limită, am putea admite că Occidentul a reuşit să exporte o parte a conflictelor sale interne, punându-le în scenă (nu întotdeauna inocent) peste mări şi țări, la fel cum, putem spune şi că fiecare discurs (politico-economic şi / sau socio-cultural) a procedat stereotipic // la fel? Cine nu poate admite asta pentru cultura noastră (într-adevăr, este greu de admis că eşti vorbit de discursuri hegemonice produse aiurea), la fel de greu admite şi că aceasta este dinamica ironică şi inexorabilă a istoriei care începe să devină universală? Aşa cum am mai văzut şi continuăm să vedem mai aproape de noi, în Bosnia, sau mai departe, în Irak, ideile vechi nu numai că subzistă spectral, ca fosile vii, ci şi ucid în numele aceluiaşi / unic ? Dumnezeu pentru care au pornit Cruciadele ori pentru care Inchiziția a ucis oameni? Ce argumente pro şi //sau contra heterodoxiei am putea construi în urma analizei acestui heterospațiu (Balcanii) şi a stereotipurilor culturale? Putem afirma că educarea şi cultura imaginii de sine / heteroimaginii echilibrează raportul masculinitate / feminitate în practicile sociale de "învățare împreună"? Ce valori (personale şi sociale) şi atitudini pozitive sunt cultivate cu prioritate prin demontarea stereotipurilor? Sunt **parteneriatele** / proiectele comune metode de a schimba atât schemele preconstruite de acțiuni intelectuale şi lingvistice în practicile sociale, cât şi atitudinea față de ceilalți? În ce fel fiecare (re)lectură a stereotipurilor (culturale) înseamnă o ajustare a diferitelor "euri" / imagini aşa încât nu se poate vorbi despre identitate decât la plural? Poate fi socotită ideea europeană drept o „entitate spirituală care se desfăşoară în istorie şi nu are nevoie să fie explicată" şi / sau este însăşi comunitatea culturală europeană? O întrebare retorică, adresată Creatorului: vom asista oare la un nou "război al simulacrelor" (Baudrillard:2002:6), în aparență un război ideologic, cu o mare încărcătură morală, în care cei Buni i-au învins pe cei Răi în numele celor mai înalte idealuri democratice, iar în realitate, nu este vorba decât despre o (aceeaşi // nouă) confruntare de putere între două sisteme politico-economice opuse?

6.3. Concluzii dinspre comunicarea interculturală spre comunicarea morală

"Vorbirea noastră îşi primeşte sensul
prin restul acţiunilor noastre."
(L. Wittgenstein)

6.3.1. *Criza comunicării autentice în lumea postmodernă*

Educaţia are un caracter istoric şi o coloratură socială, aşa încât procesele specifice lumii în care trăim - uniunea europeană configurându-se ca soluţie la "criza supravieţuirii umane" în contextul globalizării – îşi pun amprenta şi asupra scopului, conţinutului şi modului în care se cere educaţia, astăzi, practicată. La probleme precum ritmul alert şi universalizarea istoriei, criza resurselor, criza ecologică şi demografică, decalajele economice, problema păcii şi a războaielor interetnice / religioase se adaugă, evident, şi criza comunicării şi starea discursului moral contemporan. În privinţa acestuia din urmă, A. MacIntyre (1998) găseşte că principala sa caracteristică ar consta în faptul că e folosit pentru a exprima dezacorduri interminabile care dau impresia că trăim într-o cultură în care nu există nicio modalitate raţională de a ajunge la un consens moral.

Una dintre certitudinile incontestabile ale progresului contemporan constă în nivelul înalt de tehnicitate de care dispune individul pentru a institui relaţii de comunicare cu semenii săi. Această realitate impresionantă contrastează cu răspândirea unui tip de comunicare superficial, impersonal, având ca efect însingurarea indivizilor. Din perspective diferite, oamenii de ştiinţă, artiştii, eticienii au subliniat faptul că, spaţiul social contemporan antrenează o asemenea multiplicare a contactelor interumane încât pragul de acceptanţă la coprezenţa celuilalt este depăşit, iar pe acest fundal proliferează tehnici de pseudocomunicare. Efectul multiplicării contactelor interumane este superficialitatea întâlnirii: supravieţuirea în spaţiul marelui oraş este condiţionată de capacitatea de a stabili raporturi efemere, de a "participa" în timp ce eşti cu gândul în altă parte, de a deprinde "tehnici de evitare" a celuilalt. Întâlnirea e, de cele mai multe ori, de fapt, o "falsă întâlnire", "un accident steril" în viaţa părţilor (Bauman, Z., 2000).

În concluzie, omul contemporan e expus la promovarea unui mod de comunicare cvasipatologic, care exclude situarea Faţă în faţă, dorinţa sinceră de cunoaştere, angajarea afectivă şi responsabilă pentru soarta Celuilalt. Iar această "moarte termică a sentimentelor" este – cum ar spune L. Lorenz – chiar "mai periculoasă decât bomba atomică". Lumea postmodernă trebuie să recupereze comunicarea autentică, iar şcoala nu poate lipsi din acest proces complex de recuperare. Spre deosebire de "falsa întâlnire", comunicarea autentică antrenează efecte de ambele părţi; departe de a lăsa lucrurile cum sunt, întâlnirea autentică se inserează în povestea fiecăruia, ea nu e un simplu accident al existenţei individului, ci un eveniment; din perspectiva viitorului, întâlnirea autentică devine o întâlnire semnificativă: cauză ce se deschide spre un şir de urmări în viaţa personajelor. Pe scurt, una dintre sarcinile educaţiei este de a-i învăţa pe oameni să comunice autentic, să înţeleagă alteritatea, să se debaraseze de stereotipuri în judecarea celuilalt, să tolereze "străinul" pe care să îl re-cunoască fie ca pe o altă faţă a sa, fie ca (o parte din) umbra sa.

Pe fundalul crizei comunicării autentice a individului cu persoanele aflate în imediata sa proximitate, globalizarea introduce alte circumstanţe agravante. "Semnificarea pedagogică a globalizării înseamnă recunoaşterea expansiunii cetăţii educative fondate pe valoarea pluralismului, dincolo de cadrele naţionale. Ne aşteaptă fie un Turn al lui Babel, fie o comunitate de culturi diferite formând un fel de «coaliţie de jucători» în sensul dat

termenului de C. L. Strauss – dispuşi nu numai să convieţuiască indiferent şi paşnic, ci să comunice şi să înveţe inovator împreună" (Pirău: 2005: 70).

Punând în joc o diversitate de aspecte cu privire la "mersul nesigur al lumii spre unitate", raportul Comoara lăuntrică al cărui coordonator este J. Delors, reprezintă răspunsul Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI la această neliniştitoare problemă a lumii contemporane. Ideile-valori afirmate în rapoartele precedente se conserva la nivelul acestui raport: ideea educaţiei permanente, solidaritatea în spaţiu, demnitatea umană, pluralismul, toleranţa, egalitatea şanselor. Valorile democratice, în general, sunt reafirmate ca valori educaţionale fundamentale ale sfârşitului şi începutului de secol.

Problema fundamentală pe care o pune globalizarea este, potrivit lui J. Delors, următoarea: cum am putea trăi împreună paşnic în "satul global" dacă nu am reuşit până acum să învăţăm să trăim împreună în comunităţile locale cărora de aparţinem? Răspunsul Comisiei este unul edificator: prin a pune din nou accentul pe dimensiunea culturală şi morală a educaţiei. Împreună cu Maria-Tereza Pirău (2005:71) nu putem să nu observăm că "valoarea majoră a paideei greceşti – armonia dintre ethos şi logos, la care se adaugă faptul de a fi un bun "cetăţean al lumii – condiţie revendicată întâi de Socrate, iar mai târziu, de stoici – sunt din nou redescoperite", la capătul unui secol, în care, triumful cunoaşterii n-a scutit oamenii de nesiguranţă, de violenţă interetnică şi interconfesională, de lagăre în care au fost terfelite cele mai elementare exigenţe ale demnităţii umane, un secol în care o civilizaţie raţională şi tehnologică a produs ceea ce nu reuşise nicio civilizaţie anterioară: instrumente extrem de eficiente de distrugere a speciei umane şi a vieţii în toate formele sale."

Autorii raportului consideră că astăzi educaţia are un rol important de jucat nu numai în dezvoltarea umană, ci şi în "depăşirea concentrării asupra propriei identităţi în favoarea înţelegerii aproapelui pe baza respectului diversităţii" (Delors: 2000: 36). Unitatea în diversitate şi solidaritatea presupun o ***educaţie pluralistă*** şi aduc în prim-plan ***importanţa educaţiei interculturale:***

- a-i învăţa pe oameni să devină conştienţi de propriile rădăcini culturale;
- a-i învăţa să manifeste grijă pentru conservarea diversităţii (care este expresia cea mai elocventă a bogăţiei spiritului uman);
- a-i învăţa să comunice;
- a-i învăţa toleranţa activă, care înseamnă nu numai acceptarea celuilalt, ci şi colaborarea cu acesta."

Pentru a răspunde concomitent nevoilor integrării şi respectului diferenţei, autorii consideră că principiul pluralismului cultural trebuie integrat politicilor şcolare contemporane. Statele moderne au fost constituite pe ideea omogenităţii etnice or, în realitate, foarte puţine state contemporane sunt monoetnice (idem:201). Observăm că, în raport cu sintagmele deja cunoscute - ce se constituie în cei patru piloni ai educaţiei, în viziunea membrilor comisiei «a învăţa să ştii, a învăţa să faci, a învăţa să trăieşti împreună cu celălalt, a învăţa să fii» insuficient de explicite cu privire la funcţia axiologică a educaţiei – ultimul raport internaţional ţine să sublinieze în mod explicit că formarea morală este un pilon principal al educaţiei şi o condiţie a progresului lumii contemporane. Acest progres este considerat de autori unul eminamente interior şi "trebuie să înceapă cu cunoaşterea de sine, o călătorie interioară ale cărei puncte de reper sunt cunoaşterea, reflecţia şi (auto)critica" (idem:13), imposibile fără un context relaţional care să faciliteze întâlnirea / comunicarea autentică.

6.3.2. Modelul "coaliției de jucători"

Incoerenței limbajului moral i se adaugă divorțul dintre atitudinile şi experiența omului contemporan. Pe de o parte, fiecare dintre noi e învățat să se considere pe sine ca subiect moral autonom, pe de altă parte, fiecare e angajat în relații manipulative cu ceilalți (MacIntyre:2000:93). Consecința acestui double-bind asupra moralității omului contemporan este că "ni se dezvăluie, într-o măsură neliniştitoare, ca un teatru al iluziilor"(idem:100). Dând credit mai degrabă gândirii pozitive, Maria-Tereza Pirău consideră că "globalizarea poate fi văzută ca mersul nostru spre o cetate educativă capabilă să integreze culturi diferite", ceea ce ne plasează într-o situație care aminteşte de "coaliția de jucători" a lui C. L. Strauss. Ne putem lesne imagina, împreună cu Strauss, continuă autoarea, "ce s-ar putea întâmpla dacă amatorii jocului de ruletă dintr-o sală de cazino ar forma o «coaliție», punând în comun toate numerele pe care fiecare le obține pe cont propriu: fiecare jucător ar accede, într-un timp scurt, la acele combinații care sunt pentru el câştigătoare. Inovația în educația interculturală seamănă foarte mult cu această situație imaginară: ea înseamnă combinația inedită şi ingenioasă a unor valori care înainte fuseseră gândite separat. În mod analog situației din sala de cazino, spațiul globalizat al civilizației contemporane, o heterotopie (Foucault:2002:47-28) creează contextul pozitiv al punerii în comun a valorilor culturale diferite şi oferă şansa unui progres de neimaginat în societățile precedente. Acest fapt e posibil dacă grupuri întregi de oameni aparținând unor culturi diferite vor fi dispuşi să "joace împreună" prin ceea ce eu am numit ***heterodoxia*** (Szekely:2006:139-142). Cu alte cuvinte, este vorba despre nevoi specific umane: de a stabili raporturi autentice de comunicare, pe de o parte şi de a evita câteva riscuri, precum închiderea xenofobă în propria cultură, imperialismul şi mimetismul cultural, pe de altă parte.

6.3.3. Noile pedagogii şi cultura – spații ale transferării conflictelor

J. R. Resweber (1988) consideră că nota definitorie a noilor pedagogii este "respectul subiectului" şi le defineşte ca fiind "teoriile care, în loc să plece de la ceea ce se impune copilului din exterior, se dezvoltă plecând de la nevoile sale, dorințele şi posibilitățile sale de expresie". Prin urmare, dascălul "caută puncte de reper într-un discurs pe care îl defineşte şi redefineşte fără încetare, plecând de la semnele induse de conduita celui pe care are însărcinarea de a-l educa" (Resweber:1988:3), regândind mereu nu atât perspectiva, cât strategiile educaționale, dar mai ales stilul comunicațional al celor ce se şi (auto)educă.

Strategiile noilor pedagogii pleacă de la instanțe sau imperative pedagogice precum: ritmul, figura corporală, relația şi subiectul. Autorul analizează în capitolul dedicat strategiilor – de altfel foarte sumar şi poate insuficient explicit – "principiile dominante, adică direcțiile în jurul cărora se diversifică practicile (Resweber:1988:87) în cadrul noilor pedagogii: pedagogia interacțională; pedagogia proiectului; pedagogia interesului, pedagogia deşteptării; pedagogia conflictelor; pedagogia imaginarului.

Psihologul elvețian C. G. Jung, "elaborând conceptul de arhetip s-a deschis nu numai spre o înțelegere interdisciplinară a rădăcinilor moralității, ci a anticipat, în mod uimitor, concluziile ştiinței şi eticii postmoderne", după cum îşi afirmă Maria-Tereza Pirău convingerea (2007:22). Arhetipurile însă nu se revelează nemijlocit; imaginile şi simbolurile sunt forme de exprimare a arhetipurilor (Jung:2003: 193-196). Dacă textul / discursul literar este un ansamblu cultural, simbolic structurat, fenomenul (re)lecturii ca apropiere a textului

trimite la supleţea arhetipurilor care variază mereu în funcţie de context, un context care trimite însă la acelaşi miez, la aceeaşi esenţă, prin mijlocirea imaginilor şi a simbolurilor.

Valorile şi atitudinile programelor noastre de LLRo nu sunt altceva decât (o parte din) dimensiunea morală a persoanei formate spre care ar fi de dorit să fie orientate toate competenţele (linia Piaget-Kohlberg). Dacă procesul de dezvoltare a structurilor cognitive este condiţionat de exerciţiul facultăţii de judecare morală, acesta se realizează prin intermediul dilemelor etice, după Kohlberg (problematizarea, discuţia reţea, dezbaterea, studiul de caz). Aceste dileme etice nu sunt altceva decât demersuri narative – de care textele literare şi cărţile, în general, sunt pline – în care se pune în scenă un conflict, o problemă de tipul PRO vs. CONTRA, care necesită o rezolvare prin decizii-argumente de tip personalizat. Valoarea metodologică a acestora este că permite distribuţia pe stadii a elevilor clasei, care niciodată nu este omogenă, aşa încât cei aflaţi la un nivel inferior îşi acomodează raţionamentele integrând argumente formulate de cei avansaţi, şi astfel să evolueze. În plus, prin modul în care conduce dezbaterea, profesorul poate ajuta elevul să-şi restructureze argumentele în raport cu exigenţele stadiului imediat superior celui la care se află el însuşi, evoluţie în 3 paşi: trăirea disonanţei cognitive, rezolvarea conştientă a dilemei prin observarea şi cântărirea mai multor alternative şi alegerea responsabilă a celei mai bune soluţii pentru situaţia dată. Şi acest fapt este posibil întrucât prin (re)lectura şi simbioza imaginilor şi a simbolurilor devin transparente arhetipurile care:

- ordonează / rânduiesc acţiunile instinctive ale căror conţinuturi vin din inconştient;
- sunt forţe psihice care sălăşluiesc în sufletul omenesc şi stau la baza vieţii indicând transcendenţa acesteia;
- sunt rânduitoare de sens şi devin elementul propriu-zis al spiritului (A. Jaffe);
- forme tipice ale trăirii omeneşti care reiterează o experienţă ancestrală;
- stau la baza relaţiilor umane fundamentale.

În cele din urmă, iată definiţia moralităţii cu care vom opera în aplicaţiile următoare pe texte literare, motivând astfel, pe de o parte preferinţa noastră pentru strategiile educaţiei interculturale, iar pe de altă parte punerea faţă în faţă a ideilor lui C.G. Jung şi ale eticienilor postmoderni, A. MacIntyre şi Z. Bauman (2000: 93): moralitatea înseamnă mai mult decât a ne pune alături "umăr lângă umăr", unul cu altul, dizolvaţi într-un "noi" colectiv; moralitatea înseamnă a fi "pentru" Celălalt, pe care îl am în faţă, fără să mă preocupe reciprocitatea, adică mişcarea lui către mine; moralitatea nu subzistă dincolo de proximitatea relaţiei, adică de acea stare de percepere a Celuilalt ca diferit şi totodată "ca semen aflat aproape fizic şi psihic".

6.3.4. Sugestii pentru educatorii comunicării morale

Prin politicile interculturale pledăm în comunicarea didactică pentru renunţarea la înţelegerea pasivă, care nu aduce nimic nou în înţelegerea discursului, ci îl dublează doar, ţintind, ca spre o limită supremă, spre reproducerea deplină a ceea ce este deja dat în discursul inteligibil, fără a ieşi din contextul lui şi fără a îmbogăţi cu nimic „ceea ce este inteligibilul." Acest fapt duce la ideea că „în viaţa reală a limbajului, orice comprehensiune concretă este activă: ea implică ceea ce trebuie înţeles în orizontul obiectual-expresiv propriu şi este indisolubil legată de un răspuns, de o obiecţie sau de o consimţire motivată. Într-un anumit sens, primatul aparţine răspunsului, ca principiu activ; el creează un teren propice înţelegerii, o pregăteşte activ şi interesat. Înţelegerea nu se maturizează decât în

răspuns. Înţelegerea şi răspunsul sunt dialectic contopite şi se condiţionează reciproc, nu se pot concepe separat" (Bahtin:1982:101- 103). Prin urmare:

- ceea ce elevul nu poate învăţa prin propria experienţă despre natura umană / morală poate învăţa prin mijlocirea experienţei altora, personaje literare, pe calea naraţiunii;
- adolescenţa mai ales e timpul studiului istoriei şi al caracterelor umane prin intermediul fabulelor / dilemelor etice;
- pentru a putea ajunge la generalizarea pe care o presupun noţiunile morale, tânărul trebuie să dobândească un repertoriu de impresii, reprezentări asociate întotdeauna unui sentiment trăit, şi nu unei percepţii;
- stare afectivă odată trăită de subiect, va fi stocată mnezic ca şi imaginea mentală pe care o însoţeşte, numai prin mijlocirea sentimentului trăit, de care intelectul ia act ca de o semnificaţie a reprezentării.

Dascălii nedreptăţesc adolescenţa considerând-o o vârstă ingrată; de fapt, toate dificultăţile legate de educaţia la această vârstă îşi au sursa în incompetenţa pedagogică." (J.-J. Rousseau) Aşadar, avem convingerea că e posibil un model de profesor animator al interacţiunilor şi comunicării morale circulare, "purtător de cuvânt al inconştientului grupului şi al efectelor de sens inedite pe care grupul îl eliberează ", deblocând conflictele sub conducerea unui lider.

- Pentru a deştepta motivaţia, profesorul poate să renunţe la a fi un bun "specialist" fiind mai degrabă un generalist care oferă repere, cadre sau referinţe celor care nu le posedă încă şi îi sprijină astfel în crearea unei lumi imaginare proprii care apare, până la un punct, ca "substitut al lumii culturale".
- Dascălul poate fi un personaj care nu numai trezeşte, ci şi "deşteaptă": "Este vorba despre deşteptarea politică la lume şi la prezenţa lucrurilor"; "deşteptarea etică la celălalt şi la coprezenţă" (Resweber: 1988: 112).
- Prin pedagogia imaginarului (coextensivă celei a inconştientului) va ajuta oare şcoala / educaţia / comunicarea morală la evitarea unui nou "război al simulacrelor"? DA: admiţând că imaginaţia permite "înţelegerea la toate nivelurile", deci dubla valenţă a imaginarului care rezultă din extraordinara sa forţă terapeutică şi educativă: el face posibilă **comunicarea** dintre impulsul inconştient şi lumea externă.

Cultivarea imaginarului, valorizat ca spaţiu al creativităţii literare şi ştiinţifice, îşi are resursele în capacitatea de a se mira a celui educat, comunicarea morală fiind strâns legată de euristică şi hermeneutică. Astfel, mirarea incită la reconstrucţie poetică şi speculaţie, "puterea imaginarului fiind coextensivă celei a inconştientului"; el "nu e altceva decât scrierea lumii la marginea inconştientului". De fapt, spune Resweber, orice strategie pedagogică viabilă constă în "a deschide fantasma hranei sufleteşti spre imaginarul culturii şi totodată a descărca subiectul de fantasma cu care era încărcat la plecare" (1988, p. 99), acesta fiind şi axul intenţionalităţii pedagogice a discursului nostru despre relaţia dintre educaţie şi comunicare în genere, comunicare morală cu deosebire.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

Alexandrescu, Sorin, *Identitate în ruptură*, Bucureşti, Editura Univers, 2000; v. şi M. Kundera, Larry Wolff, *Inventarea Europei de Est. Harta civilizaţiei în Epoca Luminilor,* Bucureşti, Humanitas, 2000);

Antohi, Sorin, *Exerciţiul distanţei. Discursuri, societăţi, metode,* Bucureşti, Ed. Nemira, 1998, p. 149, p. 257;

Bauman, Z., *Etica postmodernă,* Editura Amarcord, Timişoara, 2000;

Boia, Lucian, *Istorie şi mit în conştiinţa românească*, ed. a II-a, Bucureşti, Humanitas, 2000;

Drace-Francis, Alex, 2000, „Sex, Lies and Stereotypes: british Images of Romania since 1945", In Romanian and British Historians on the Contemporary History of Romania, eds. George Cipaianu and Virgiliu Tîrau, Cluj University Press, Cluj-Napoca, pp. 87-110.

Foucault, Michel, *Altfel de spaţii*, în *Theatrum philosophicum. Studii, eseuri, interviuri.* 1963-1984, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2001, pp.251-60.

Cap. 7. Sincretismul limbajelor artelor. Literatura şi celelalte arte

„Orice strategie pedagogică viabilă
constă în a deschide fantasma hranei sufleteşti spre imaginarul culturii
şi totodată a descărca subiectul
de fantasma cu care era încărcat la plecare."
(J. R. Resweber, 1988)

7.1. Educarea comunicării verbale şi nonverbale prin literatură şi celelalte arte

7.1.1. Comunicarea literară şi emisferele cerebrale

În procesul comunicării, important este, deopotrivă, atât ceea ce spunem, cât și modul în care spunem. Emisfera cerebrală stângă este responsabilă de prima componentă (persoanele cu o dominanță stângă fiind auditive), în vreme ce emisfera dreaptă răspunde de a doua componentă (persoanele fiind dominant vizuale). Cele două emisfere, pe de o parte se opun, pe de altă parte se completează. Faptul că emisfera stângă este dominant cognitivă (analizează și folosește dominant rațiunea), pe când emisfera dreaptă este non-cognitivă (se bazează pe imaginație și intuiție, sintetizează) a determinat pe mulți autori să inventarieze dualitatea/ complementaritatea celor două emisfere. Vom prezenta un tabel de sinteză (cf. Roco: 2001: pp. 52-55) prin alegerea unor elemente adaptate temei lucrării și disciplinei noastre, Limba și literatura română (v. și Anexele 25-28):

Stânga/ cognitiv	**Dreapta/ non-cognitiv/**
• cuvânt / logic • rațional • simbolic • limbajul verbal, scris • dicționare, vocabular, cuvinte • arta de a structura fraze • arta de a face planuri • gândire convergentă • relații pe verticală **Funcţia principală**: de a traduce orice percepţie în reprezentări logice, semantice şi fonice ale realităţii şi de a comunica cu exteriorul pe baza acestui codaj logico-analitic al lumii." (Watzlawick. P., 1983)	• imagine / intuitiv • nonrațional • iconic • limbajul non-verbal / tonul, inflexiuni • recunoașterea formelor, percepție spațială • locul ritmului, al muzicii, al culorii • arta de a imagina, a re-crea; • gândire divergentă • relații complexe, pe orizontală. **Funcţia principală**: de a prezentifica/ concretiza asociații de idei, trăiri, senzații și de a comunica cu interiorul pe baza acestui codaj imagistico-sintetic al lumii.

Prin urmare, prezentul capitol, prin propunerea unor activități de Didactica Limbii și literaturii române, va combina cele două modalități de comunicare, așa încât vor fi puse în oglindă / față în față relația dintre incipitul și finalul romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda vs. al filmului cu același titlu în regia lui Stere Gulea (1995). Vom încerca să răspundem următoarelor două probleme:

- Cum construim, ca (viitori) dascăli, experiențe (şi) de învățare socială care să aibă ca finalitate înțelegerea culturii, a adevărurilor plurale, a identităților noastre plurale, a formelor plurale ale realității?

Implicaţii pedagogice: Conceperea lecției / a activităților didactice ca mimesis, prin sincretismul limbajelor, adică la intersecția dintre viață, realitate și artă, urmărind prin această generalizare tocmai o reprezentare mai cuprinzătoare pe de o parte a vieții, pe de altă parte a formării studenților, oferindu-le iluzia verosimilității și a veridicității. De-construcția (J. Derrida) continuă a lumii artei și re-construcția propriei vieți, prin experiențe de descentrare a lumii şi de fragmentare socială şi culturală ne vor ghida în această încercare de conturare a unor repere pentru o pedagogie a minţii prin comprehensiune reciprocă, conform „noilor pedagogii” (v. Anexa 28a, 28b, 28d).

- ***Cum inducem creativitatea pe parcursul acestor activități?***

Implicaţii pedagogice: Contrar ideilor exprimate de unii autori, creativitatea nu este localizată în emisfera dreaptă (Roco: 2001: 53). Biologul Dahlia Zaidel (1984) consideră că artiștii au abordări variate și diferite, descoperirea presupunând demersul în ambele emisfere. Prin urmare, creativitatea presupune abordări ce implică „creierul total” și complementaritatea activităţilor ambelor emisfere cerebrale (stânga-dreapta) și rezolvarea unor conflicte / opoziții de genul: cognitiv vs. non-cognitiv, rațional vs. afectiv, verbal vs. nonverbal / paraverbal, simbolic vs. iconic. Prin urmare, acest gen de activităţice bazate pe sincretismul artelor și al limbajelor, combinând și diversificând mijloacele și canalele de comunicare vor induce creativitatea și vor fi o cale a dezvoltării sociale/ (inter)personale.
În acest fel, dascălul devine acel personaj care nu numai trezeşte, ci şi “deşteaptă”: “Este vorba despre deşteptarea politică la lume şi la prezența lucrurilor”; “deşteptarea etică la celălalt şi la coprezență” (J. R. Resweber, 1988).

7.1.2. Comunicare verbală și nonverbală în literatură și film

Interesul meu particular în acest capitol, la nivelul conţinuturilor, se va opri asupra relației dintre concepția filmică ingenioasă și dramatizarea unor probleme de etică și religie în ceea ce privește romanul lui Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni* (1985) și filmul cu același titlu având ca scenariu adaptarea acestui roman, în regia lui Stere Gulea (1995). La nivelul strategiilor didactice abordate, sincretismul limbajelor / artelor considerăm că va crea cadrul pluralismului comunicativ pentru dezbaterea problemelor de etică/ morală și a modului în care se combină cele două foeme de comunicare și se insinuează misticul/ religiosul în aceste creații artistice, prin efecte speciale de lumină și sunt (comunicare nonverbală), completându-se astfel, după cum se poate observa și din prezentarea sintetică din tabelul de mai jos:

Comunicarea literară
Verbal vs. nonverbal// cognitiv vs. noncognitiv// simbolic vs. iconic

Verbalul /Textualul / cuvântul / literatura / logocentrism / conceptele/ reprezintă	**Non-verbal/ paraverbalul/ comportamentul/ valorile/ atitudinile/ /Filmul / imaginea / antropocentrism / construcţii/ relaţii prezentifică**
• antrenează în primul rând cognitivul/ funcțiile nervoase superioare de la nivelul cortexului (logica, generalizarea,	• aranjamentele de sunet și lumină – ambianța eficace avansării de răspunsuri afective / non-cognitive / sistemul nervos autonom • fascinează întrucât primează viul, trăitul:

abstractizarea) par a raporta de aici ce se petrece departe; • primează logosul, gândirea / raționalitatea ca mediatoare a experiențelor / funcția reprezentării prin care influențează cititorii stârnindu-i, provocându-i să facă presupuneri, să emită ipoteze să descrie situații/ stări ale lumii cu privire la • Moarte / viață • Hazardul - întâmplarea și necesitatea • Drame ale alegerii / situații limită • Credința / necredința • Sacrificiul, privarea de libertate, dilema, • Omul/ Celălalt / D-zeu / Alteritatea absolută • în care **componentele cognitive dominante** sunt relaționate / corelate/ **întregite** cu cele **afective**: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației	prin tehnicile cinematice ne transportă „dincolo" / ne transpun în miezul unei experiențe, care însă ne domină, ne înghite, ni se impune • Creează sentimentul prezenței în mijlocul evenimentului prin **trezirea emoţiilor** fără medierea funcțiilor nervoase superioare • Dispoziții specifice spectacolului/ audienței/ scenei/ implicarea ca actor / empatia / influențează înțelegerea și atenția și, în multe cazuri, înțelepciunea practică prin acceptarea unor anumite tipuri de valori • direct, prin folosirea efectelor speciale ale culorilor, reflexele luminii și umbrei, sunetele, gesturile, muzica, cadența şi ritmul mişcărilor etc. • în care **componentele noncognitive / afective dominante** sunt relaționate / corelate/ **întregite** cu cele **cognitive**: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației

Inspirat de spiritul mesajului biblic, noul umanism (Emmanuel Levinas, *Între noi. Încercarea de a-l gândi pe celălalt*, 2003) nu se mai susține deci pe rațiunea concepută ca un limbaj abstract, universal și anonim, ci pe devotament, deschidere și responsabilitate, consacrând morala dragostei, a sincerității, înțelepciunea și responsabilitatea omului. Altfel spus, umanul își face apariția atunci când un subiect, în mod paradoxal, este responsabil pentru celălalt înainte de a se preocupa de propria persoană. Tot aici ne îndreaptă și conceptul de moralitate după Z. Bauman (2000, p. 93): „Moralitatea înseamnă mai mult decât a ne pune alături "umăr lângă umăr", unul cu altul, dizolvați într-un "noi" colectiv; moralitatea înseamnă a fi "pentru" Celălalt, pe care îl am în față, fără să mă preocupe reciprocitatea, adică mişcarea lui către mine; moralitatea nu subzistă dincolo de proximitatea relației, adică de acea stare de percepere a Celuilalt ca diferit şi totodată ca semen aflat aproape fizic şi psihic."

Din moment ce problema alterității este una din marile provocări ale erei postmoderne, este un paradox postmodern care afirmă capacitatea umană de relație și de definiție a sinelui, și aceasta într-o vreme în care se manifestă individualismul, diferența, specificitatea. Prin urmare, este un domeniu în care e nevoie să fie absorbite extremele, captând energia lor și creând un laborator de experiențe care de-construiesc, re-construiesc și, prin urmare, încântă **sensibilitatea umană.** Dar aceste experiențe trebuie provocate și educate chiar din școală, aceasta este miza discuției noastre.

7.1.3. Comunicare simbolică vs. comunicare iconică

Timothy JAY, profesor american, doctor în psihologie cognitivă şi specialist în psihologia limbajului, în lucrarea sa intitulată *The Psychology of Language* (Prentice Hall, New Jersey, 2003, 604 p.) se preocupă şi de relația dintre natura sunetelor (armonie – zgomot, strigăt – țipăt – cântec de leagăn, pop, rock ş.a.) şi efectul lor de sens. Din perspectiva psihologică, Jay dedică un capitol întreg fundamentului neurologic, folosind informații foarte recente din literatura neuroştiinței, care îi permit *să introducă în ecuația limbajului aspectul emoțional* (trecut cu vederea de studiile de specialitate de până acum).

În linia trasată de Lamendella (1977), care atrage atenția asupra rolului jucat în comunicare de sistemul limbic („răspunzător" de comportamentul instinctiv – hrănirea, împerecherea, apărarea, atacul), vom aborda problema lateralizării proceselor cognitive, arătând că zonele din creier implicate în înțelegerea simbolurilor, respectiv în producerea imaginilor, interacționează cu zonele subcorticale legate de aspectele emoționale ale limbajului. Conform profesorului Jay, afaziologia, tehnicile computerizate de imagistică craniană, neurochirurgia şi studiile Wada, toate conlucrează la furnizarea dovezilor necesare.

Pornind de la *teorii ale percepției vorbirii, ale recunoaşterii cuvintelor* (natura referinței, a semanticii, organizarea lexiconului mental, accesul lexical şi reliefarea teoriei conecționiste a lui Seidenberg şi McClelland – care se impune tot mai mult in ultimul timp), *procesarea frazelor* (unde se acordă atenție şi factorilor care influențează înțelegerea frazei de exemplu, *diferențele individuale reflectate* de *prozodia afectivă*) precum şi câteva *modele ale producerii vorbirii care încorporează gestica*: modelul integrat al lui McNeill şi modelul autonom propus de Krauss), procesul citirii şi al scrierii, toate încorporează aspectul social și emoțional și presupun abordări integrate cu cel cognitiv. Prezentăm mai jos și un tabel de sinteză care face transparent mesajul acesta (v. Anexa 28a,b,c).

Prin urmare, vom porni de la aceste rezultate ale cercetării aspectului emoțional şi social în utilizarea limbii (discursul în conversație şi narațiune, rolul povestirii, al glumelor şi al umorului), al sensurilor figurate - inclusiv metafora, ironia, sarcasmul, idiomul, înjurătura), dezvoltarea limbii (la nivelurile fonologic, lexical şi gramatical), și de la premisa că strategiile ce vizează abordarea integrată a verbalului (cuvânt/ simbol) și nonverbalului (imagine, gest, ton, intonație, ritm, prozodie afectivă etc.) în strategiile didactice comunicare sunt cu o mai mare eficiență educațională.

7.1.4. Analiză comparativă: text(e) vs. scene/ imagini din film(e)

Prin utilizarea sincretismului artelor în *comunicarea didactică* pledăm pentru paradigma constructivistă și ***procesul de construire a cunoştinţelor*** (Bocoș:2007:52-57), pentru renunțarea la înțelegerea pasivă, care nu aduce nimic nou în înțelegerea discursului, ci îl dublează doar, țintind, ca spre o limită supremă, spre reproducerea deplină a ceea ce este deja dat în discursul inteligibil, fără a ieşi din contextul lui şi fără a îmbogăți cu nimic „ceea ce este inteligibilul." Acest fapt duce la ideea că „în viața reală a limbajului, orice comprehensiune concretă este activă: ea implică ceea ce trebuie înțeles în orizontul obiectual-expresiv propriu şi este indisolubil legată de un răspuns, de o obiecție sau de o consimțire motivată. Într-un anumit sens, primatul aparține răspunsului, ca principiu activ; el creează un teren propice înțelegerii, o pregăteşte activ şi interesat. Înțelegerea nu se maturizează decât în răspuns. Înțelegerea şi răspunsul sunt dialectic contopite şi se

condiționează reciproc, nu se pot concepe separat” (Bahtin, 1982, pp. 101- 103). Cunoașterea lumii se construiește individual, gândind, reacționând și interacționând cu cunoștințele (Bocoș:2007, 53), prin urmare anticipăm următoarele *finalități educaționale* în activitățile de formare ca viitori dascăli a studenților de la Litere, respectiv, ale viitorilor lor elevi:

- ceea ce **studentul/ elevul** nu poate învăța prin propria experiență despre natura umană / morală poate învăța prin mijlocirea experienței altora, personaje literare, pe calea narațiunii;
- **adolescența** (târzie) mai ales e timpul studiului istoriei şi al caracterelor umane prin intermediul fabulelor / dilemelor etice;
- pentru a putea ajunge la generalizarea pe care o presupun noțiunile morale, **tânărul** trebuie să dobândească un repertoriu de impresii, reprezentări asociate întotdeauna unui sentiment trăit, şi nu unei percepții, filmul, imaginile venind în sprijinul suplinirii experienței;
- stare afectivă odată trăită de **subiect**, va fi stocată mnezic ca şi imaginea mentală pe care o însoțește, numai prin mijlocirea sentimentului trăit, de care intelectul ia act ca de o semnificație a reprezentării.

Redăm câteva sugestii interpretative privind combinarea răspunsului afectiv/ non-cognitiv și cognitiv cu privire la text/ film - soluție pentru deblocarea non/verbalului, a afectivității și sensibilității umane (v. Anexa 28c).

Câteva concluzii parţiale se impun aici: unicitatea subiectului uman (personaj literar și / sau elev/ cititor) poate să contribuie la revigorarea înțelegerii și a moralei contemporane. Cu cât mai repede se înțelege că fiecare eu este ireplasabil, ca relațiile dintre euri sunt asimetrice, cu atât mai repede se manifestă o anumită atitudine (deschidere, toleranță) înainte de constituirea relațiilor. Noi nu este pluralul lui eu, spune Lévinas, nu este un rezultat de însumare. Relația cu Celălalt nu este ireversibilă, și este în mod esențial neegală: “Eu are întotdeauna o responsabilitate mai mare decât a tuturor.” Cultivarea imaginarului, valorizat ca spațiu al creativității literare şi ştiinţifice, îşi are resursele în capacitatea de a se mira a celui educat, comunicarea morală fiind strâns legată de euristică şi hermeneutică. Astfel, mirarea incită la reconstrucție poetică şi speculație, “puterea imaginarului fiind coextensivă celei a inconştientului”; el “nu e altceva decât scrierea lumii la marginea inconştientului”. De fapt, spune Resweber, orice strategie pedagogică viabilă constă în “a deschide fantasma hranei sufleteşti spre imaginarul culturii şi totodată a descărca subiectul de fantasma cu care era încărcat la plecare” (1988, p. 99), acesta fiind şi axul intenționalității pedagogice a discursului nostru despre relația dintre educație şi comunicare în genere, comunicare morală cu deosebire.

7.1.5. Abordările complementare și creativitatea

Una dintre concluzii ar fi, prin urmare, că e nevoie ca profesorul să fie și animator al interacţiunilor şi comunicării afective / emoţionale circulare, “purtător de cuvânt al inconştientului grupului şi al efectelor de sens inedite pe care grupul îl eliberează ”, deblocând conflictele sub conducerea unui lider. Pentru a deştepta motivația, profesorul să fie mai degrabă un generalist care oferă repere, cadre sau referințe celor care nu le posedă încă şi îi sprijină astfel în crearea unei lumi imaginare proprii care apare, până la un punct, ca “substitut al lumii culturale”. Prin pedagogia imaginarului (coextensivă celei a inconştientului) şi cultivarea mirării inteligența emoțională va ajuta la fundamentarea comunicării morale, admițând în același timp că imaginația permite “înțelegerea la toate

nivelurile", deci dubla valență a imaginarului care rezultă din extraordinara sa forță terapeutică şi educativă: el face posibilă comunicarea dintre impulsul inconştient şi lumea externă.

Din acest fapt decurge necesitatea complementarității cognitiv vs. noncognitiv ca premisă a implicării și creativității în comunicarea didactică și, implicit, trimiteri reale la conexiuni cu *psiholingvistica*, întrucât *tonul, intonația, ritmul, natura emoțională a limbajului, prin urmare notele individuale ale vorbirii influențează şi mesajul comunicării*. Teoria lui T. Jay privind procesele comunicării / vorbirii care pune în relație trei termeni: emergență, emoție şi embodiment (engl. *embodiment* = „întrupare") o considerăm a fi întemeiată doar în cadrul interacțiunii sociale și al legăturilor cu viața emoțională a individului, învățarea limbiiși a comportamentelor comunicative (verbal/ nonverbal/paraverbal) la nivel personal fiind o reflectare fidelă a „temperamentului psihologic" şi a modului unic în care asimilăm și readaptăm valorile și atitudinile sociale.

Prin limbă şi limbaj, prin vorbirea individuală ne construim un „sine" şi un mod propriu de a privi lumea. Teoria aceasta, opusă nativismului chomskian, care tratează limba şi trupul ca entități separate, descrie învățarea proceselor comunicative în strânsă legătura cu experiențele emoționale. În analiza sa asupra triadei mai sus menționate (emergență, emoție şi întrupare), în interiorul căreia cele mai recente propuneri (MacWhinney, 1999) susțin că structurile limbii apar şi se manifestă în urma interacțiunilor sociale şi fizice ale copilului cu lumea reală, împreună cu T. Jay vedem în factorul emoțional un liant fără care învățarea comportamentelor comunicative creative nu este posibilă.

Comunicarea nu poate fi de-emoționalizată, după cum nu poate fi nici de-contextualizată. Voci anterioare (Damasio, Pinker) susțin imposibilitatea separării afectului de intelect. Ca atare, cele ce, până nu demult, erau catalogate drept simple „aspecte suprasegmentale" ale vorbirii (accent, intensitate, ritm etc.), se dovedesc acum de o importanță nebănuită: *sensul semantic este dublat automat de sensul emoțional*, fie că e vorba despre cadrul comunicării cotidiene, în clasă, fie în cadrul receptării textelor literare vs. al filmelor, receptare înțeleasă în primul rând ca un act de comunicare, în acelaşi timp literară, expresivă, cât şi socială. Mai mult, experimentele directe din clasă arată că nonverablul, emoția influențează structura de suprafață, că sensul afectiv al unei propoziții devine reprezentat prin sintaxă. Felul în care *contextul social al comunicării afectează transmiterea şi recepționarea mesajului*, adică felul cum puterea, statutul, genul, rasa, ocupatia şi dialectul influențează (determină) vorbirea, ar fi de dorit să se facă un studiu mai aprofundat.

Cert e însă că, problema socializării și comunicarea morală ne permit să scrutăm „latura întunecată" a comunicării interumane, pentru a analiza probleme sociale ca abuzul verbal şi discriminarea rasială, etnică şi de clasă. Sexismul, rasismul, „clasismul" şi etnocentrismul sunt considerate probleme sociopsihologice omniprezente*, iar importanța culturii conform teoriei constructiviste și psiholingvistice, depinde de cât de larg definim comunicarea*. De fapt, spune Resweber, orice strategie pedagogică viabilă constă în "a deschide fantasma hranei sufleteşti spre imaginarul culturii şi totodată a descărca subiectul de fantasma cu care era încărcat la plecare" (1988, p. 99), acesta fiind şi axul intenționalității pedagogice a discursului nostru despre relația dintre educație şi comunicare în genere, comunicare morală cu deosebire.

Sperăm să fie transparent din modelul propus faptul că lectura interpretativă de la nivelul școlarității este diferită de lectura critică, în funcție de selecția modalităților de transmitere, de canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente:

a. receptarea textului / a textelor care operează în spațiul logic al interlocuțiunii;
b. conturarea unui cadru educațional comparativ din punct de vedere conceptual (textual/ verbal / logic vs. imagistic / nonverbal/ intuitiv etc.);
c. tranzacția semantică mijlocită / mediată de cadrul didactic (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate pe parcursul procesului didactic).

Prin urmare, nu putem construi cu adevărat o teorie a receptării/ interpretării textelor și a filmelor şi, totodată, nu putem dezvolta instrumentele de sondare a acestora fără să luăm în considerație nu numai contextul verbal și non-verbal/ emoțional (amintit mai sus în mod repetat), ci şi contextul cultural, al trăirii / anticipării (prin simulare) a unor experiențe, rezultând astfel un model de abordare socioconstructivistă și interactivă.

7.2. Literatura și filmul. Modele mimetice și sociocentrice

„Modalitatea în care mimesis-ul
este privit ca un comportament corelativ în care un subiect
se angajează în mod activ în «a face pe cineva similar cu un Altul»
disociază mimesis-ul de definiția sa ca simplă imitație".
(Spariosu, 1984)

7.2.1. Modelarea și creativitatea - deziderate ale mimesis-ului educațional

Differența este principiul mimesis-ului, al modelării educaționale și sociale, o libertate productivă și nu eliminarea ambiguității; mimesisul contribuie la abundența de imagini, cuvinte, gânduri, teorii şi acțiune, fără a deveni el însuşi tangibil". Prin urmare, mimesis-ul se împotriveşte teoriei şi construieşte o lume a iluziei, a aparențelor, a esteticii şi a imaginilor, în care lumile existente sunt adecvate, schimbate şi re-interpretate (v. și Anexa 28d). Imaginile sunt parte din existența noastră materială, dar ne şi leagă în mod mimetic experiența realității de subiectivitate şi sugerează „o experiență senzorială, care există dincolo de referința la realitate". (Spariosu: 1984: 48)

Pe parcursul prezentului capitol, prin propunerea descrierii sumare a unor seminarii de Didactica specialității desfășurate cu sudenții de la facultățile de Litere (Limba și literatura română vs/ Limba și literatura engleză), activități didactice pe parcursul cărora va fi pus în valoare metaprincipiul didactic al modelării, pe cel puțin 3 paliere:

a. viziunea în oglindă / față în față a relației dintre text(e) prime și text(e) secunde (alte romane inspirate din primul model) și text(e)terțe (scenarii de filme/ filme făcute după al doilea model);
b. parteneriatul și cooperarea dintre profesori și studenți, prin complementaritatea activităților de curs și seminarii, prin viziunea în oglindă / față în față a relației dintre finalitățile propuse de didactician și profesorul de Literatura engleză vs. pregătirea unui portofoliu pentru seminar de studenta/ studenții coordonatori;
c. viziunea în oglindă/ față în față a relației dintre valorile și atitudinile care caracterizează tipurile principale / personajele cărților și ale filmelor propuse și propriile valori și atitudini ale studenților, pe de o parte față de acestea și apoi, față de alte aspecte ale societății contemporane.

Socializarea şi *rațiunea* reprimă comportamentul „natural" al omului, iar arta asigură un „refugiu pentru comportamentul mimetic". Mimesis-ul estetic asimilează realitatea socială fără a subordona natura astfel încât subiectul să dispară în lucrarea de artă, iar

lucrarea de artă permite o reconciliere cu natura. J. Derrida foloseşte conceptul de mimesis în relaţie cu textele, care nu sunt dubluri disponibile aflate mereu în relaţie cu ceea ce le-a purces. Textele sunt considerate „indisponibile" şi „copii" întrucât ele se referă mereu la ceva care le-a precedat şi sunt, aşadar, „niciodată originea, niciodată interiorul, niciodată exteriorul, dar mereu dublura". Textului mimetic (care începe mereu în calitate de dublură) îi lipseşte un model original, iar intertextualitatea sa inerentă cere deconstrucţia".

La nivelul strategiilor didactice abordate, sincretismul limbajelor artelor considerăm că va crea cadrul pluralismului comunicativ pentru dezbaterea problemelor de etică/ morală și a modului în care se insinuează axiologicul în aceste creații artistice / film, cu deosebire. Problema alterității este una din marile provocări ale erei postmoderne, este un paradox postmodern care afirmă capacitatea umană de relație și de definiție a sinelui, și aceasta într-o vreme în care se manifestă individualismul, diferența, specificitatea. Este un domeniu în care sunt absorbite extremele, captând energia lor și creând un laborator de experiențe care încântă *sensibilitatea umană și stimulează creativitatea.*

7.2.2. Comunicarea literară vs. filmică. Textul și imaginea

Rezultate ale cercetării aspectului emoţional şi social în utilizarea limbii (discursul în conversaţie şi naraţiune, rolul povestirii, al glumelor şi al umorului), al sensurilor figurate - inclusiv metafora, ironia, sarcasmul, idiomul, înjurătura), dezvoltarea limbii (la nivelurile fonologic, lexical şi gramatical), conduc la concluzia că strategiile ce vizează abordarea integrată a verbalului (cuvânt/ simbol) și nonverbalului (imagine, gest, ton, intonație, ritm, prozodie afectivă etc.) în strategiile didactice comunicare sunt cu o mai mare eficiență educaționale. Prezentăm mai jos și un tabel de sinteză care face transparent mesajul acesta:

Verbalul /Textualul	Nonverbalul / imaginea
literatura / logocentrism	antropocentrism / construcţii/ relaţii
reprezintă conceptele	prezentifică imagini;
antrenează funcţiile nervoase superioare (logica, generalizarea, abstractizarea) par a raporta de aici ce se petrece departe	aranjamentele de sunet și lumină – ambianța eficace avansării de răspunsuri afective / non-cognitive / sistemul nervos autonom
primează raționalitatea, funcția reprezentării provocând **presupuneri**, **ipoteze, descrieri** de situații/ stări ale lumii cu privire la situații limită, drame ale alegerii	**fascinează** întrucât primează **viul**, **trăitul**: prin **tehnicile cinematice** ne transportă „**dincolo**" / ne transpun în miezul unei experiențe, care însă ne domină, ne înghite,
	ni se impune, creează **sentimentul prezenţei** în mijlocul evenimentului prin **trezirea emoţiilor** fără medierea funcţiilor nervoase superioare
	prin dispoziții specifice spectacolului/ audienței/ scenei/ implicarea ca actor / empatia / *influențează înțelegerea* și *atenția*,
	în multe cazuri, înțelepciunea practică prin acceptarea unor anumite tipuri de valori;

Concluzia parţială este că, anumite *componente cognitive* și / sau *noncognitive* **dominante** sunt relaţionate / corelate/ întregite cu cele **afective**: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației:

Stânga/ cognitiv	**Dreapta/ non-cognitiv/**
• cuvânt / logic • raţional • simbolic • limbajul verbal, scris • dicţionare, vocabular, cuvinte • arta de a structura fraze • arta de a face planuri • gândire convergentă • relaţii pe verticală	• imagine / intuitiv • nonraţional • iconic • limbajul non-verbal / tonul, inflexiuni • recunoaşterea formelor, percepţie spaţială • locul ritmului, al muzicii, al culorii • arta de a imagina, a re-crea; • gândire divergentă • relaţii complexe, pe orizontală.

În concluzie, funcția principală a emisferei stângi este de a traduce orice percepție în reprezentări logice, semantice și fonice ale realității și de a comunica cu exteriorul pe baza acestui codaj logico-analitic al lumii.” (Watzlawick. P., 1983), în vreme ce funcția principală a emisferei cerebrale drepte este de a prezentifica/ concretiza asociații de idei, trăiri, senzații și de a comunica cu interiorul pe baza acestui codaj imagistico-sintetic.

7.2.3. Parteneriatele cu studenţii

Materialele ce vor fi prezentate mai jos au fost pregătite și susținute de studentele Cristiana Lăpușan și Kovacs Ildiko în cadrul unor module de seminare combinate de Didactica domeniului și Literatura americană și film (coord. lector dr. Ramona Hosu), după cunoaşterea în prealabil a premiselor de mai sus şi a finalităţilor din chestionarul ce va fi aplicat ulterior (v. Anexa 28b). Redăm în sinteză mai jos, idei prin care încercăm să atenuăm discrepanța dintre text(e) și imagini şi să distingem între două modalități prin care poate acționa literatura asupra cititorilor săi, determinându-i:

- *să-şi imagineze presupoziţii* care alcătuiesc componentele cognitive ale anumitor stări (cvasi) emoționale: de exemplu, subiectul imaginându-și arestarea lui Victor Petrini/ trădarea lui de către prieteni / moartea Virginiei Woolf reprezintă o componentă a tristeții subiectului la moartea ei (filmul *Orele* regizat de către Stephen Daldry, după cartea *Orele* scrisă de către Michael Cunningam, inspirată de romanul Virginiei Woolf, *Mrs. Dalloway*, au fost discutate la seminariile de Literatură americană, sub îndrumarea lector dr. Ramona Hosu, cu un an înainte); din acest punct de vedere, literatura nu este capabilă să afecteze non-cognitivul, descriind situațiile în care acesta este el însuşi non-cognitiv (durerea fizică), ci doar
- *să simtă*, în mod direct prin utilizarea procedeelor formale precum *metrica și elementele de prozodie (ritmul, intonaţia, expresivitatea).* Vor fi oferite exemple în care tehnicile folosite pentru a stimula afectul non-cognitv în literatură sunt comparate cu aceleaşi episoade din „filmele cărților”.

Michael Cunningham este considerat a fi unul dintre cei mai talentați scriitori ai generației din care face parte. Bazându-se pe viața şi opera Virginiei Woolf, acesta narează povestea altor două femei, care trăiesc în vremuri diferite, fiind mereu influențat de romanul acesteia intitulat Mrs. Dalloway. Personajele sale se luptă cu un conflict interior datorat iubirii şi moştenirii, speranţei şi disperării. „Există ceva [în *Orele*] care jigneşte aproape pe oricine… Sunt un bărbat care scrie despre o imagine feministă, sunt un om obişnuit care

face tot ceea ce poate pentru a scrie despre un geniu … Oamenii au un remarcabil simț al proprietății când vine vorba despre Virginia Woolf, mai mult decât față de oricare altă figură pe care o cunosc. Se pare că toți simțim că avem propria noastră Virginia Woolf. … şi cred că e totul în regulă. E într-adevăr mare.” (Michael Cunningham)

Michael Cunningham explică cititorilor de ce a ales să scrie *Orele*… şi de ce a vrut să scrie despre Virginia Woolf şi influența acesteia asupra posterității. Romanul reprezintă o piesă puternică a literaturii. Este destin sau doar coincidență, dar dacă îl comparăm cu filmul, vom observa faptul că Clarissa Vaughn, la un moment dat, vede o actriță părăsindu-şi rulota şi crede că poate fi Meryl Streep – ceea ce este ironic, dat fiind faptul că Meryl Streep a jucat acest personaj în filmul cu acelaşi nume. De asemenea, Clarissa împreună cu prietena sa Sally şi fiica sa Julia plănuieşte o petrecere pentru Richard, care tocmai a primit un important premiu literar … şi Cunningham a câştigat un astfel de premiu.

În *Orele* avem de-a face cu povestea a trei femei, care trăiesc în perioade de timp diferite ale secolului al XX-lea: Clarissa Vaughn, un editor din New York, Laura Brown, casnică care trăieşte într-o suburbie a Los Angeles- ului în anii 50 şi însăşi Virginia Woolf, „surprinsă” la Richmond, Marea Britanie, în 1923, scriind un roman, care se va numi Mrs. Dalloway. Talentul lui Cunningham este accentuat de maniera în care acesta a reuşit să „schițeze” psihicul prec al Virginiei Woolf şi „războiul” disperat al acesteia împotriva demenței.

Femeile din *Orele* încearcă să-şi definească viețile în cadrul rolurilor pe care le-a stabilit societatea pentru ele, dar fără a-şi sacrifica propriile identități. Uneori ele se simt copleşite în această căutare. Ele tânjesc după moarte deoarece uneori simt că şi-au ratat viața. Ce defineşte feminitatea lor într-o lume aflată în permanentă schimbare? Care este rolul lor în societate în calitate de femei? Dar în relațiile lor?

Deoarece cele trei femei sunt personaje rotunde ale acestui roman … chiar şi finalul romanului este o re-interpretare a morții Doamnei Dalloway şi Virginiei Woolf.

Cele trei personaje principale din *Orele* caută un sens în viața lor şi cercetează ideea de sinucidere ca mod de a scăpa de problemele cu care trebuie să se confrunte. Virginia, Clarissa şi Laura sunt deosebit de sensibile şi perceptive față de lumea care le înconjoară. În timp ce sensibilitatea intensă a fiecărei femei îi permite să se simtă în perfectă concordanță cu viața, ele experimentează mai acut durerile şi frustrările care vin odată cu eşecurile minore. Fiecare femeie se simte copleşită de viața sa şi de alegerile pe are le face.

Temele inter-disciplinare ale dezbaterii, mediate de cele două studente, Cristiana Lăpuşan şi Kovacs Ildiko (2008, Română-Engleză, anul III) au fost:

- Identitate vs. sine, feminitate vs. masculinitate şi predarea mimetică ca strategii comportamentale
- Relațiile dintre literatură/carte/film şi personajele principale ca modele din viață
- Identitatea Celuilalt – încercând să îl cunoaştem pe Celălalt – cum este Celălalt?
- Ce înseamnă relația dintre Eu şi Celălalt?
- Cum este posibilă relația cu Celălalt? Cum mă ajută aceasta?
- Care este rezultatul acestei relații?
- Cum ne putem păstra unicitatea necontaminată?
- Luarea de notițe orientează către achiziționarea de informații necesare pentru înțelegerea fenomenelor sociale, culturale şi/ sau literare şi pentru dezbaterile intelectuale asupra temelor literare sau non-literare; femei din trei perioade de timp diferite ale secolului al XX- lea / valorile şi atitudinile sunt diferite şi depind de context: timp, spațiu, cultură, sex, educație etc.

7.2.4. Chestionarul de valori şi atitudini social—mimetice

Am plecat de la premisa că lectura interpretativă de la nivelul şcolarităţii este diferită de lectura critică, în funcţie de selecţia modalităţilor de transmitere, de canalul didactic sau labirintul social. În lucrarea noastră, am avut în vedere următoarele elemente:
a. receptarea textului / a textelor care operează în spaţiul logic al interlocuţiunii;
b. conturarea unui cadru educaţional comparativ din punct de vedere conceptual (textual/ verbal / logic vs. imagistic / nonverbal/ intuitiv etc.);
c. tranzacţia semantică mijlocită / mediată de cadrul didactic (proces care depinde de mijloacele socioafective și cognitive utilizate pe parcursul procesului didactic).
Redăm mai jos un chestionar de evaluare finală a valorilor și atitudinilor sociale, mimetice și re-creative formate studenţilor şi / sau elevilor pe parcursul unor asemenea activităţi, chestionar care sperăm că va permite cititorilor studiului de faţă să gândească și să-și imagineze printre rândurile ce vor urma: ceea ce l-ar putea conduce pe elev/ student de la categoria naturală a învățării la interpretare și, bineînțeles, re-modelare. Corespondentul acestui act de (re)lectură este intertextul / intertextualitatea (J. Derrida), care rezultă din confruntarea cititorilor/ privitorilor (în cazul spectacolului) cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificaţie, la nivelul limbii şi al discursului literar vs. imagistic. Prin paradigma (de)constructionistă, prin brainstorming şi dezbatere, în cele din urmă argumentăm faptul că trăsăturile mediului filmului şi anumite tehnici cinematice necesită cu fiabilitate afectele non-cognitive şi intensifică stările emoţionale prin non-cognitivul ca terapie şi strategie culturală alternativă pentru a construi Alteritatea. Filosofia recentă a minţii susţine că standardul cere ca emoţiile care implică cunoaşterea ignoră un fenomen în cadrul căruia stările lumii acţionează asupra noastră în mod direct, fără medierea funcţiilor noastre cognitive superioare. Mai departe, am sugerat faptul că afectele non-cognitive influenţează gândirea şi atenţia şi, în unele cazuri, încurajează acceptarea anumitelor tipuri ale valori. Bazându-ne pe aceste argumente, vom concluziona că filmul influenţează în mod direct stările afective fără medierea cunoaşterii într-un mod care nu este posibil în cazul literaturii. (v. Anexa 28b)

În *Dialectica iluminării* a lui Adorno şi a lui Horkheimer, mimesisul (odată o practică dominantă) devine o prezenţă reprimată în istoria occidentului, care consideră că cineva renunţă la natură (opus impulsului ştiinţei iluminismului de a căuta să domine natura) în măsura în care subiectul se pierde şi se scufundă în lumea înconjurătoare. Ei susţin că, în istoria apuseană, mimesis- ul a fost transformat de către ştiinţa iluminismului dintr-o prezenţă dominantă într-o forţă distorsionată, reprimată şi ascunsă. Lucrările de artă pot „asigura modernităţii o posibilitate de a revizui sau neutraliza dominaţia naturii" (Kelly, 1998, p. 236), ceea ce am încercat și noi prin acești itemi de (re)lectură creativă și, totodată, reflexivă.

7.2.5. Concluzii. Avantaje şi limite ale modelului

Construirea și deconstruirea de sine duce, implicit, la depăşirea de sine care presupune acceptarea Celuilalt, numai această mișcare du-te-vino permițând experiența Celuilalt. Trăirea caracterului străin al Celuilalt presupune dispoziția de a cunoaşte prin sine pe Celălalt. Niciun individ nu este o unitate, fiecare fiind format din părți contradictorii dintre care fiecare este o (altă) sursă de (noi) dorințe de acțiune. Rimbaud a formulat cu multă forță această condiție a individului: **"Eu sunt un altul".** Din experiențele / modelele / discuțiile /

filmele / cărțile citite studenții și / sau elevii realizează că, prin mijlocirea sincretismului limbajelor artelor construcția și deconstrucția de sine amplifică trăirea și experiența, întrucât se creează situații de învățare pentru a valoriza următoarele aspecte:

- textul literar ca ansamblu simbolic structurat este revalorizat datorită implicării afectivității, inerentă achiziției de bunuri interioare, accentul fiind pe trăitul, vitalul, viul modelelor literare;
- Conflictele morale/ etice/ transferate în spațiul culturii, ca ordine simbolică
- Se (re)descoperă / (re)educă impulsului moral înnăscut;
- se conjugă procesele afective şi operatorii;
- se conștientizează pe viu, mai flexivbil, faptul că atitudinea etică variază în funcție de loc şi timp.

Inovația în paradigma constructivistă (Bocoș: 2007:52-57) seamănă foarte mult cu această situație imaginară: ea înseamnă combinația inedită şi ingenioasă a unor valori care înainte fuseseră gândite separat: raționalul și intuitivul, inteligența logică și inteligența emoțională. Cultivarea imaginarului, valorizat ca spațiu al creativității literare şi ştiinţifice, îşi are resursele în capacitatea de a se mira a celui educat, comunicarea morală fiind strâns legată de euristică şi hermeneutică. Astfel, mirarea incită la reconstrucție poetică şi speculație, “puterea imaginarului fiind coextensivă celei a inconştientului”; el “nu e altceva decât scrierea lumii la marginea inconştientului”. De fapt, spune Resweber, orice strategie pedagogică viabilă constă în “a deschide fantasma hranei sufleteşti spre imaginarul culturii şi totodată a descărca subiectul de fantasma cu care era încărcat la plecare” (1988, p. 99), acesta fiind şi axul intenționalității pedagogice a discursului nostru despre construcția de sine și receptarea textelor vs. a filmelor, despre relația dintre educație şi comunicare.

Suntem conștienți și de principala sa *limită*: un astfel de model de comportament mimetic este ambiguu, întrucât „imitația poate desemna producerea unei copii asemenea obiectului, dar, pe de altă parte, se poate referi şi la activitatea unui subiect care se modelează pe sine în acord cu/ sau în dezacord cu un prototip dat” (Spariosu, 1984, p. 34). Modalitatea în care mimesis- ul este privit ca un comportament corelativ în care un subiect se angajează în mod activ în „a face pe cineva similar cu un Altul” disociază mimesis-ul de definiția sa ca simplă imitație”. (Spariosu, 1984, p. 34) şi le asociază cu practica semiotică a interpretării și creativității.

Tocmai de aceea, am încercat să acordăm suficientă atenție interconexiunilor cu morala, valorile și atitutdinile, fapt care sporeşte golurile conceptuale în narațiunea care poate rechema povestirea enigmatică din Vechiul Testament. Reprezentarea imaginii tânărului / elev/ student va fi cercetată pentru a analiza posibilitățile şi condițiile înfăţişării Celuilalt în viețile noastre şi pentru a formula semnificația etică a întâlnirii convențională şi răsplătitoare cu acesta. Discuțiile/ dezbaterile s-ar putea și complica prin a pune un semn de întrebare asupra noțiunii de *încarnare*, asupra autorului-narator-personaj ca ființe făurite după întruchiparea lui Dumnezeu, asupra vizibilului şi tangibilului, ca o enigmă, ceva opac pentru înțelegere. Etica lui E. Levinas se învârte în jurul posibilității ca eu să întâlnesc ceva care este cu totul altul decât eu însumi. Pentru Levinas, la fel ca şi pentru Derrida, noi suntem abandonați de către un Dumnezeu absent, având o responsabilitate infinită față de cealaltă persoană. Dumnezeu apare doar în acțiunile noastre morale față de alții, care sunt, de fapt, nişte străini. O astfel de situație mă învesteşte cu o libertate autentică şi conferă înțeles libertății mele, deoarece eu mă confrunt cu *alegeri* reale între responsabilitate şi obligație față de Necunoscut sau tăgăduire violentă şi plină de ură. În romanele/ filmele interretate toate personajele, legate printr-un complex de împrejurări, legiferează drame ale alegerii. Pentru J. Derrida, din momentul în care Dumnezeu a aşteptat să vadă cum va numi

Adam animalele, să vadă puterea omului în acţiune, fiinţele umane au deţinut mereu puterea de a alege credinţa, binele şi răul, viaţa şi moartea, justiţia şi crima. Faptul că personajele pot experimenta oscilaţia interminabilă între abandon şi înduioşare, între admonestarea lui Dumnezeu şi asumarea responsabilităţii, şi pot descoperi dimensiunea etică are loc prin dilemele lor în momentul alegerii.

Practica educaţională demonstrează că o astfel de pedagogie promovează o serie de practici mimetice sociale prin filosofia morală şi literatură, care sunt menite să stabilească relaţii între sistemele analogice ale unei societăţi (educaţia, viaţa socială, artele), pentru a construi legături interculturale (Z. Bauman, A. MacIntyre), pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru a continua principiile lui J. Piaget (importanţa activităţii subiectului, a afectivităţii şi a inteligenţei emoţionale în construirea unui sistem de valori, comportamente şi credinţe). În plus, lucrarea are rostul de a sublinia importanţa istoriilor şi a literaturilor moderne şi postmoderne în construirea „cetăţeanului lumii”, deschis diferenţei, diversităţii şi, prin urmare, frumuseţii naturii umane.

BIBLIOGRAFIE:

1. Auerbach, Erich (1953), *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*, Princeton UP;
2. Benjamin, Walter (1986), "On the Mimetic Faculty," *Reflections*, New YorkSchocken Books;
3. Bauman, Z. (2000), *Etica postmodernă,* Editura Amarcord, Timişoara;
4. Bocoş, Muşata (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Piteşti;
5. Cerghit, Ioan, Neacşu, Ioan, Negreţ-Dobridor, Ion, Pânişoară, Ion-Ovidiu (2001), *Prelegeri pedagogice,* Editura Polirom, Iaşi;
6. Gebauer, Gunter and Christoph Wulf (1992), *Mimesis: Culture-Art-Society*, Berkeley: University of California Press,
7. Hansen, Miriam (1998), "Benjamin and Cinema: Not a One-Way Street," *Critical Inquiry* 25.2;
8. Jay, Timothy (2003), *The Psychology of Language*, Prentice Hall, New Jersey, 604 p.;
9. Jung, C. G. (2003, *Opere complete, I. Arhetipurile şi inconştientul colectiv,* Bucureşti, Editura TREI;
10. Kelly, Michael, ed. (1998) "Mimesis," *The Encyclopedia of Aesthetics, vol. 3.* (Oxford: Oxford University Press,
11. MacIntyre, A. (1998), *Tratat de morală. Despre virtute*, Humanitas, Bucureşti;
12. Păun, Emil, Potolea, Dan (coord. - 2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Polirom, Iaşi;
13. Pirău, Maria-Tereza (2007), *Dimensiunea morală a persoanei. Paradigme istorice şi contemporane*, Editura Universităţii de Nord, Baia-Mare;
14. Roco, Mihaela (2001), *Creativitate şi inteligenţă emoţională*, Polirom, Iaşi;
15. Sorbom, Goran (1966), *Mimesis and Art*. Bonniers: Scandinavian University Books,
16. Spariosu, Mihai, ed. (1984), *Mimesis in Contemporary Theory*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company;
17. Taussig, Michael (1993), *Mimesis and Alterity*. New York: Routeledge;
18. Wunenburger, Jean Jacques (2004), *Filosofia imaginilor,* Polirom, Iaşi.
19. http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/mimesis.html
20. http://209.85.135.104/search?q=cache:G7GxZRDgGLYJ:www.nytimes.com/books/98/11/22/reviews/981122.22woodlt.html+michael+cunningham+the+hours&hl=hu&ct=clnk&cd=8&gl=hu

Cap. 8. Concluzii şi chestiuni de evaluare

„Tânjesc după acea şcoală de înţelepciune
în care nu se ştie cine dă şi cine primeşte."
(Leon Bloy)

8.1. Ce fel de personalitate vom forma?

Criza actuală a comunicării a creat adevărate blocaje şi distorsiuni ale dialogului interuman, având drept consecinţă *înstrăinarea, alienarea* omului şi instituirea unei lumi a *forţei* înţeleasă ca violenţă şi dominaţie. Ca efect al refuzului sintezei dintre raţional (tehnic, economic, material) şi rezonabil, datorită imprudenţei şi lipsei reflecţiei critice şi filosofice, ne întrebăm, ca dascăli, dacă putem influenţa pozitiv acest fenomen, în rândul tinerei generaţii. Credem că răspunsul este afirmativ: prin educarea / formarea unei tehnici a dialogului, a comunicării, a dezbaterii, rolul statului – prin şcoală şi educatori – fiind educarea în spiritul non-violenţei şi al libertăţii opiniei publice. În acest sens, întrebarea dascălilor, a pedagogilor şi a psihologilor, dar şi a sociologilor este mereu actuală: *Ce fel de personalitate vom forma ?*

Analizând conceptul de cultură generală, Jean Chateau spunea că "scopul şcolii este acela de a forma nişte oameni liberi" (Jean Chateau, *Ecole et education***,** în *Revista de pedagogie*, nr. 9/ 1993, p.21), ceea ce implică "a forma un membru al grupului", înţeles nu ca un grup închis, care rămâne totdeauna religios, ci membru al unui grup "suficient de deschis la toate ideile, suficient de tolerant pentru a contribui la constituirea unei societăţi de oameni liberi şi egali." (Jean Chateau).

Socotim, deci, că şcoala trebuie să ofere o educaţie laică, o educaţie care dezvoltă funcţiile spirituale, fără a li se da o orientare precisă, *"o educaţie care nu face un credincios, nici un ateu, nici un om de stânga, nici un om de dreapta /.../ O educaţie care, preluând un tânăr în egocentrismul său, ajunge printr-un fel de decentrare să-i deschidă căile de acces spre multiple stiluri de viaţă, fără să îi dea vreunul".*

Astfel înţelegem şi idealul nostru educaţional: formarea unu om liber, capabil să înţeleagă şi să manevreze circumstanţele, şcoala trebuind să asigure mijloace de formare cu accent pe activitate ca atare, nu pe "materia" sa.

Acceleraţia devenirii umane nu este un fenomen nou şi nici unul izolat, fapt pus în valoare şi de multitudinea documentelor şi a informaţiilor pe care textele de frontieră ni le procură. Ea este generală şi se întâlneşte transcendentalizând timpul istoric. Specific pentru momentul actual este că acest fenomen nu se mai produce doar la scară cosmică sau istorică, ci la scară umană, devenind imediat perceptibil şi chiar un fapt banal al experienţei noastre zilnice. Lumea pe care o intuim şi în care trăim nu mai corespunde aproape deloc cu lumea unor opinii şi obiceiuri. Devenirea trece înaintea ideilor, iar cei care cred că nu este vorba decât de o "criză", de un fenomen trecător, că totul se va reîntoarce la stabilitate dacă avem puţină răbdare, manifestă un optimism sinonim cu orbirea.

Esenţa problemei constă în faptul că trebuie să renunţăm la un ideal de linişte şi să recunoaştem că acceleraţia este legea firească a transformărilor în toate domeniile lucrurilor omeneşti. Nietzsche spunea că revelaţia adevărului este pentru om cea mai grea încercare, dar că dăm întreaga măsură a forţei noastre când suntem în stare să privim realitatea drept în faţă, fără a ne lăsa striviţi de ea. Ideea lui se aplică exact situaţiei noastre, ceea ce trebuie să acceptăm, ceea ce trebuie să înfruntăm fiind adevărul acceleraţiei istoriei.

În faţa unei asemenea realităţi pentru educaţie se nasc noi întrebări, deoarece tineretul trebuie învăţat să trăiască într-o lume decentă, aproape straniu de mişcătoare. Acceleraţia

istoriei - de care adulţii iau cunoştinţă comparându-şi tinereţea cu maturitatea – le apare celor tineri sub forma unei nelinişti. Ei simt că viitorul e plin de riscuri, de unde dorinţa lor de a avea lucruri cărora, în genere, li se acordă un preţ, valoare. Prudenţa, care n-a fost niciodată prea seducătoare, nu mai apare acum înţeleaptă. Dintre multiplele soluţii oferite de ş.a.) cartea de faţă propune examinarea soluţiei trecerii educaţiei înaintea instrucţiei, prin a oferi modele de *înţelegere de sine în / prin istorie*.

În aceste condiţii, didactica maternei, prin didactica (re)lecturii, îşi propune, printre altele, şi educarea *autocunoaşterii – premisă a identităţii personale*. Această competenţă devine o necesitate în realizarea cu succes a numeroaselor acţiuni care ne privesc – autocontrol, autoeducaţie, autoorientare, autorenunţare, sacrificiu, precum şi a trăsăturilor de caracter: generozitate, conlucrare, devotament, corectitudine, toleranţă, importante pentru imaginea pe care şi-o fac alţii despre noi. În acest sens, cultivarea unei trăsături fundamentale – *libertatea* – ca una dintre dimensiunile indispensabile oricărei personalităţi ar trebui să constituie pilonul întregii activităţi educative. Tânărul, *"stimulat să conştientizeze acest fapt şi să-l transforme într-o pârghie a propriei dezvoltări"* va fi ajutat în realitate să evite numeroase eşecuri şi să-şi construiască un drum propriu de afirmare, provocat fiind şi de găsirea sensurilor plurale ale textelor, de negarea «unicului sens« ori a direcţiei univoce.

Am arătat că soluţiile plurale pe care le avem la îndemână în acest scop, aparent opuse, însă complementare, sunt:

1. ***contemplaţia***, cu formele ei,

- *lectura şi lumile imaginare;*
- *filmul, teatrul, spectacolele, arta în genere;*
- *scrisul ca anamneză / rememorare, scriere şi re-scriere;*

2. ***acţiunea,*** prin implicare în grup, comunicare şi (re)scriere, exprimarea opiniei şi susţinerea acesteia, asumarea momentului istoric.

Ar fi de dorit ca asupra acestora să stăruie şcoala şi dascălul în vederea conştientizării lor în rândul cititorilor mai mari sau mai mici, pentru a construi împreună "*o şcoală de înţelepciune în care nu se ştie cine dă şi cine primeşte"*(C. Noica), prin educarea şi cultivarea a patru factori mai generali:

- stăpânirea de sine;
- spiritul critic;
- obişnuinţa analizei şi a problematizării;
- plasticitatea spiritului cultivat.

Aceste aspecte sunt esenţa chestionării în orele / cursurile şi seminarele de Didactica Limbii şi Literaturii române, supuse ideii că destinul tragic al individului în lume este acela de „a sta sub semnul întrebării". Nu în sensul cotidian al acestei sintagme, legat mai mult de precaritatea condiţiei umane şi de imposibilitatea unor previziuni ispititoare, ci în acela al obsesiei interogaţiei, nu de puţine ori, acaparatoare la care ne îndeamnă reflecţia asupra textelor, căutarea sensului lor.

A conştientiza întrebarea justă, esenţială la un moment dat, dătătoare de sens şi semnificaţii, asemeni celei a lui Parsifal, care regenerează o lume întreagă, dar, mai ales, a conştientiza incapacitatea şi imposibilitatea Răspunsului, unic, invariabil, complet… a constituit sursă de căutări neobosite, de eforturi chinuitoare şi chiar de tragism existenţial. Există cred o singură întrebare şi un singur răspuns, dar Răspunsul e prea adevărat ca omul să-l suporte. De aceea, a găsit întrebarea pentru a amâna şi a face mai suportabilă acceptarea adevărului. Căutarea de răspunsuri e nevoia de ne-adevăr, de orbecăire în incertitudine. De fapt, când afli Răspunsul uiţi de întrebări, uiţi chiar că exişti, ieşind din temporalitatea

istorică întrucât existenţa în sine este căutarea unei eliberări de posibilele întrebări // răspunsuri stânjenitoare. Dacă nu cumva întrebările vin înaintea răspunsurilor, cum se întâmplă de cele mai multe ori, dacă ele nu sunt complementare şi mereu insuficiente, incomplete şi parţiale şi relative.

Prins de vraja întrebării, individul intră într-o stare de dependenţă interogativă, din care, dacă mai poate scăpa vreodată, rănile se vindecă greu. Este "boala socratică", la care omenirea face mereu apel încercând să-l salveze pe cel care a intrat de-a dreptul în vraja ei şi care îi contamina pe cei din juru-i, cum reiese şi din dialogul platonician Menon:

„Socrate, auzisem eu chiar înainte de a te întâlni că nu faci altceva decât să te pui pe tine însuţi şi pe alţii în încurcătură. Iar acuma parcă mi-ai făcut o vrajă, nişte farmece, parcă m-ai robit pe de-a întregul unui descântec, în aşa fel încât mi-e plină mintea de nedumerire. Dacă putem glumi un pic, îmi pari că semeni leit, şi la chip, şi altfel, cu peştele acela mare şi turtit care trăieşte în mare şi se cheamă torpilă. Căci şi el amorţeşte pe oricine se apropie de el şi îl atinge, cum simt că faci şi tu cu mine acum…"

Aşadar, nu putem fiinţa fără a pune întrebări, nici cognitiv / în plan conceptual-abstract şi categorial, dar nici psihologic / în plan concret-situaţional, de ordin emoţional şi afectiv. De ce nu ne simţim bine fără a pune întrebări? Fiindcă individul este, ca fiinţă psihologică, un permanent echilibru între ceea ce este şi ceea ce ar putea fi. Or, această echilibrare psihologică a individului se face la marginea întrebării. Starea psihologică normală a individului – sau cea dezirabilă – este aceea a problematologicului, a cărui deschidere ţine de vraja interogaţiei, de vraja mirării pe care ne-am propus să o cultivăm prin didactica (re)lecturii.

8.2. Deschiderea spre problematica „celuilalt"

Tehnicile interpretative de (re)lectură testate în cadrul seminarelor de Didactica Limbii și literaturii române și de Retorică modernă au mizat eficient pe același atu: cu mijloace extrem de diverse, ele reușesc să atragă atenţia asupra naturii eminamente „disensioniste" a lecturii. După Marcel Corniș-Pop, printre practicile umane generatoare de sens, interpretarea literaturii s-ar distinge prin potenţialul maxim de a genera Alteritate (Otherness) în discurs.

Programele de studiu individualizate urmăresc implicarea studenţilor în realizarea unor tematici în acord cu opţiunile şi interesele lor teoretice în cadrul domeniilor evocate dar şi a unor activităţi specifice pentru care prezintă aptitudini sau nevoi de dezvoltare personală. Exprimarea individualităţii studenţilor este favorizată şi de către maniera interactivă de organizare a cursurilor şi de solicitare continuă a judecăţilor apreciative în legătură cu chestiunile în discuţie, de regulă selectate astfel încât să permită exprimarea de poziţii valorice diferite şi nevoia de negociere de sensuri. ***Competenţa de comunicare*** şi de ***poziţionare axiologică argumentată*** sunt favorizate de această valorizare a individualizării în activitatea didactică universitară.

Prin abordarea evaluării de proces în cadrul seminarelor de Didactica limbii și literaturii române am pus în valoare ***aventura interpretativă comună***, pe de o parte, (aceeași temă de portofoliu / schiţa și sau nuvela, abordată de echipe diverse, de exemplu), ceea ce va scoate profitabil în evidenţă divergenţa reacţiilor individuale de (re)lectură. Pe de altă parte, convergenţele de receptare și de reacţie sunt, de asemenea, semnificative. În loc să încerce, cum ne-am fi așteptat, să limiteze pe cât posibil procesele de revizuire declanșate de propria lor rescriere critică, cititorii textelor s-au simţit tentaţi să exploreze exact „bogatul potenţial de sens al ariilor marginale": altfel spus, liminalitatea, pragurile în care ia

naștere sensul, în interacțiunea dintre text și cititor (v. Anexele, fișele de lucru și de evaluare).

Interesul studenților a vizat preponderent activitățile interpretative și modalitățile de articulare critică (ca, de pildă, completarea golurilor virtuale din text, selecția elementelor relevante și integrarea lor, schematizarea și, finalmente, restructurarea acestora) aflate la îndemâna oricărui cititor care dorește să-și concretizeze interesul hermeneutic pur într-o rețetă productivă de critică (v. Anexele 43, 44, 45, 46, 47, 48).

Profesorul constată astfel că, în practica pedagogică modernă, asemenea modele sunt pe cât de atrăgătoare, pe atât de funcționale, mobilizând disponibilitățile cognitive și creatoare ale studenților sau provocându-i să discute textele de pe poziția de agenți cu libertate relativ mare (deși limitată) de opțiune, pregătind terenul pentru o înțelegere „penetrantă“ care să ia locul celei tradiționale, mai curând „placide“. Atrăgându-ne atenția asupra infrastructurilor ideologice ale textelor, modelul nostru de (re)lectură plasează orice activitate de lectură în orizontul praxisului cultural în sens larg. Nu fără a ne avertiza că o asemenea opțiune are menirea să conducă critica literară spre modalități speciale de implicare în sistemul socio-cultural, nu spre „analiza științifică a acestui sistem al acțiunii sociale“. În ceea ce îi privește, cititorii înșiși – în cazul de față studenții – își exersează și simultan își problematizează abilitățile de re-scriitori de texte ca și pe cele de interpreți profesioniști, uzând de jocuri intelectuale, strategii teoretice și schematizări discursive subtile. În cartea noatră, *rescrierea* – sau ceea ce Lefevre numește în altă parte refracția – reprezintă o modalitate viguroasă de diseminare, ca și de transformare culturală, inculcând definițiilor tradiționale ale literaturii un coeficient salutar de dinamism.

Astfel redefinită, hermeneutica devine echivalentul unei experiențe complexe de re-lectură și re-scriere. Profesorul-mediator își face de asemenea simțită prezența în procesul de construire a sensurilor, punându-și în practică propriile ipoteze și testându-le într-un experiment pedagogic de lectură colectivă / seminare transformate în obiect de analiză metodică printr-un experiment de rescriere critică: un proces care angajează forțe sociale ce ne controlează (re)lectura, determinându-ne să reducem alteritatea textului, generând și o serie de efecte lingvistice și textuale colaterale.

Ne preocupă aici un subiect sensibil, care în ultimele două decade n-a lăsat indiferenți teoreticieni de mărime primă, de la Nelson Goodman la Gérard Genette, să zicem. În versiunea primului, întrebarea-cheie în legătură cu re-scriere/ re-interpretarea/ (re)lectura ar putea să sune așa: „Când este literatură?“, ca pandant al întrebării generice: „Când este artă?“. Ceva mai nuanțat, Genette despica firul nu în două, ci în patru, făcând o veritabilă echilibristică conceptuală și preferând să separe – nu atât de tranșant ca în cărțile sale timpurii – *intenția creatoare* de *atenția receptoare*, între criteriile esențiale de identificare a literaturii. Astfel, în modelul nostru pedagogic, *trecem pe seama receptorului responsabilități mult mai importante, rezervându-i misiunea de a atribui – în mod proiectiv – unui text o altă intenție creatoare decât cea care i-a stat la origine.* S-ar naște astfel un „efect de intenție” – sintagmă la fel de lunecoasă, teoretic, ca așa-numitul „efect de real”. Spre deosebire de Genette, care le acorda în continuare un credit substanțial autorului și proiectelor sale, direcțiile critice selectate și puse sub lupa noastră de lucru rezervă o sarcină considerabil mai mare receptării, chemate să reconstituie, dacă nu chiar să compună de-a dreptul semnificatul. Asta poate și fiindcă, simultan, metafora (re)lecturii ca imagine a învățării (Szekely: 2007: 124-128) se referă la însuși proiectul nostru critic / interpretativ – unul participativ, productiv și creator de rețele și țesături de sens, obliterate de o

configurație ipotetică centrală – și funcționează autoreferențial față de întreg volumul care ni se propune spre (re)lectură / (re)scriere.

8.3. Perspectiva psiho-socială

În perspectiva mai vechilor analizelor lingvistice nepragmatice, limbile naturale nu pot răspunde cerințelor unei gândiri clare a realității obiective şi /sau subiective. Pentru ca gândirea să fie clară, este necesar un semn transparent, care să se suprapună perfect cu referentul, fără nicio ambiguitate, precum în limbajul informatic. Ne-am întrebat: „Cum te serveşti tu de cuvânt, ce faci tu cu el? Acest fapt ne ajută să aflăm cum îl înțelegi?"

Pragmatica, parte a semioticii, matrice a tuturor ştiințelor, am socotit că a fost capabilă de a mijloci o schimbare profundă a culturii şi a epocii intelectuale, iar punctul de vedere semiotic conține, implicit, şi *o nouă definiție şi înțelegere a realității,* a ceea ce se înțelege prin real. Prin urmare, am insistat în procesul evaluării asupra focalizării interesului pentru experiența umană şi în interiorul acesteia, din perspectiva unei conştiințe intenționale. Am simpatizat cu ideea pragmatică de realitate întrucât include şi observatorul / cititorul prin tot ceea ce este dependent de observator, împreună cu tot ceea ce se revelează în cadrul experienței ca parte a ceva, această atitudine pedagogică fiind constantă în stilul nostru pe parcursul unei experiențe de aproape douăzeci ani. Mișcarea este dublă, la fel ca şi câştigul:

- ne deplasăm astfel, pe de o parte de la ideea clasic modernă a realității / referinței / adevărului / sensului care a dominat în antichitate şi în evul mediu la *ideea postmodernă a realității, ca text construit al experienței specific umane,*
- trecere, pe de altă parte, de la ideea de comunicare în serviciul unor scopuri bio-fizice la *un sistem de comunicare ce deschide şi lumi posibile dincolo de cea obiectivă, reducționistă imaginar.*

Ca atare, în modelul nostru integrat este vorba, într-o oarecare măsură, de un tip ideal de limbă, în care termenul *întrebuințare* nu ar putea acoperi decât sensul procesului. Cu totul alta este ideea în modelul organicist la care ne-am raportat, care adoptă o poziție cu totul diferită, bazându-se pe *ideea de construire a realității* potrivit căreia sensul unei propoziții este legat de utilizarea lui. Prin utilizarea comună trebuie înțeles ceea ce Wittgenstein numea *tranzacții lingvistice reale*. Dar o memorie pur lingvistică sau pur imagistică nu există, conchid psihologii, ci există *elemente care pot mări puterea de construcție***,** dacă educațional se acționează diferențiat şi conform particularităților semnalate (v. Anexele și portofoliile de evaluare ale studenților).

Din punctul de vedere al comunicării, *perspectiva psihosocială a evaluării* a pus accentul pe relații între nivelurile de realitate / sens / (re)lectură şi nu pe elementele lor constitutive, trebuind să subliniem că tocmai această relație este considerată productivă de sensuri şi integrarea lor; interacțiunea comunicațională produce cunoştințe, dar şi intersubiectivitate, ea având ca rezultat limbajul şi discursul, precum şi construcția identitară a grupului social, comunitatea de (re)lectură în cazul nostru. De ele ne-am interesat, din perspectiva deschisă de noile pragmatici ale comunicării, citându-l deja pe Bange (2002, cf. Lohisse, p. 110) care defineşte interacțiunea drept "un joc complex de aşteptări reciproce, în care subiecții îşi formează identitatea în şi prin sistemul interpersonal şi în cadrul acțiunilor sociale, un joc complex în care realitatea socială se

construieşte prin intercomprehensiune.” Analiza interacţiunilor cotidiene a avut o mare contribuţie la dezvoltarea noii perspective în diverse microuniversuri, locul comun fiind deplasarea interesului spre “aspectul obişnuit al comunicării” (banalul, cotidianul, concretul schimburilor şi al subiecţilor vorbitori şi nu extra-ordinarul).

Astfel, am constatat că printr-o activă angajare a studenţilor/ elevilor în exersarea limbajului şi instituirea unei relaţii vii şi autentice cu textul literar - într-o triplă ipostază: de receptor – critic – creator – ei înşişi conştientizează scopul acestor metode interactive (discuţii-reţea, dezbateri, joc de rol, redactare de texte). Astfel, ajung la aprofundarea cunoaşterii de sine şi de ceilalţi, pe două planuri (Gilles Ferry, *Practica muncii în grupuri*, colecţia Pedagogia secolului XX, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, p.67):

1. *interior* – prin confruntarea între puncte de vedere diferite, personale şi/ sau ale altora se formează atitudini interioare (idei, reflecţii); se clarifică unele probleme personale; se înţeleg cauzele profunde ale greutăţilor de stabilire a relaţiilor interpersonale; căutarea în sine duce la conştientizarea lipsurilor şi apoi la eliminarea lor;
2. *exterior* – prin implicare, în relaţiile cu alţii are loc o evoluţie a atitudinilor în grup, urmată de fapte şi gesturi de cooperare, de un efort pentru a fi un element activ al grupului, încercarea de mai bună înţelegere şi sensibilizare faţă de problemele altora prin capacitatea explicării comportamentului a diferite tipuri de oameni întâlniţi sau posibil de întâlnit.

8.4. Abordarea plurală şi strategiile metacognitive

După cum am văzut, *metacogniţia* (a şti ce / cât / cum ştii) permite achiziţia, *construirea de strategii cognitive* mai generale, care asigură *funcţionarea mentală de performanţă*: strategii de control al trăirilor, de planificare a acţiunilor şi a priceperilor de procesare, *priza de conştiinţă* asupra acestei activităţi şi a elementelor pe care le poate influenţa singur; o evidenţiere a rolului profesorului de mediere în cunoaştere pentru a se ajunge la metacogniţie, la autoeducaţie cognitivă, în adaptarea la dificultăţile sarcinilor, în menţinerea atenţiei, în facilitarea evaluării rezultatelor şi acţiunilor.

Într-o sinteză a principalelor contribuţii ale didacticii (re)lecturii în acest sens, se poate constata că un demers specific pentru a demonstra educabilitatea cognitivă prin construirea unui portofoliu de evaluare (cf. Anexele / 43, 44, 45, 46, 47, 48) se concretizează prin trei direcţii:

- un *interes prioritar pentru procesele mentale*, mai degrabă decât pentru rezultatele cunoaşterii, pentru dezvoltarea capacităţilor cognitive, prin ***relaţia de mediere*** a educatorului între scopuri, conţinuturi şi elevul care învaţă, prin participare directă la rezolvarea problemelor / situaţiilor în contexte reale sau simulate;
- o orientare către *metacogniţie*, către procedurile de control şi reglare pe care elevul le aplică;
- cunoaşterea *sinelui*, a propriilor procese mentale şi a cunoştintelor pe care le are asupra funcţionarii acestora.

Acestea ne-au obligat să cuprindem întreaga *problematică a formării* pentru cunoaşterea realităţii în educaţia competenţei de (re)lectură, urmărind constant prin sugestiile şi modelele noastre *aspectul procesual şi calitativ al formării pentru cunoaştere, prin*

cunoaştere activă, directă, pe baza structurării domeniului şi a formei cunoştinţelor adecvate didacticii maternei/ didacticii domeniului:

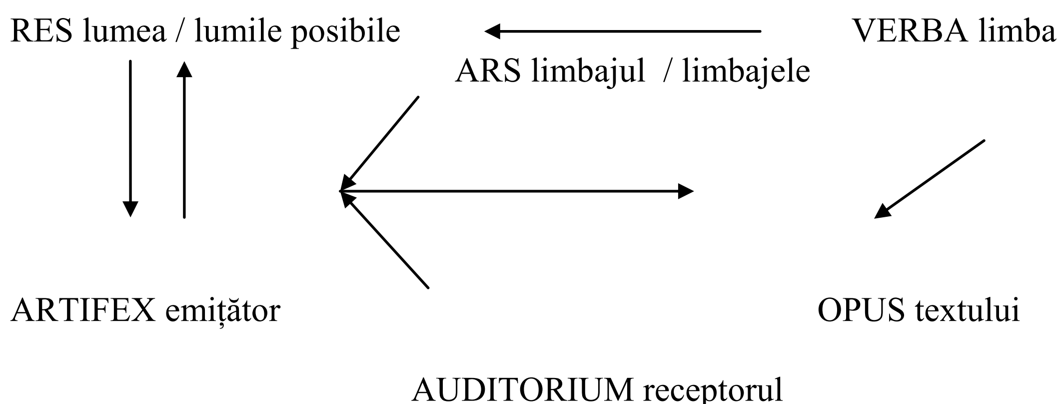
- *dezvoltarea motivaţiei cunoaşterii, a inteligenţei şi a creativităţii* (centrarea *pe interacţiune comunicativă*, pe valori şi atitudini care facilitează schimburile *intersubiective* de sens(uri), metoda creativă a *actelor/ jocurilor de limbaj* şi atmosfera liberă de prejudecăţi privind prefabricarea sensurilor, favorizând atât exprimarea dimensiunii apolinice, cât şi a celei dionisiace a sinelui ş.a.);
- *formarea* de *scheme mentale de asimilare şi structuri operatorii* (v. **Anexele**, în modelul nostru - schematizările discursive, modelul formal, hexada (re)lecturilor, matricile şi reţelele semantice în constelaţie, în serie, în reţea, modelele grafice de organizare a discursului, tabelele contrastive) – toate implicând reformulare, explicaţie, parafrază, reorganizare a realităţii prin limbajul propriu (oral, scris şi / sau dialog interior);
- *formarea atitudinii implicate faţă de valorile şi specificul cunoaşterii* (implicarea sinelui, recunoaşterea de sine în altul şi / sau diferenţierea de altul, continuarea lecturii în relectură, în scris şi rescris conturează în facto ideea coexistenţei informaţiei date, a sensului obiectiv, dar şi a re-cunoaşterii lui progresive, a reinterpretării lui în context(e) diferite în funcţie de avansarea "tehnologiei" hermeneutice, într-un spirit al metamorfozei continue de sens, la fel ca în devenirea "teoriilor", evoluţia sinelui şi a lumii /universului cunoaşterii);
- *reprezentarea activă* prin asamblarea de acţiuni adecvate obţinerii unui anumit rezultat / *câmpurile şi reţele semantice / intertextuale* (v. Anexele 11-16);
- *reprezentarea iconică* prin asamblarea de imagini concentrate, grafice, în locul unei noţiuni / *schemele şi modelele de organizare a textelor, diagrame, harta personajelor, discuţii-reţea, harta subiectivă a (re)lecturii, tabele predictive* ş.a. (v. Anexele 17, 18, 20, 21, 23, 34, 43, 44, 45, 46);
- *reprezentarea simbolică* ca ansamblu de propoziţii simbolice sau logice, construit după anumite reguli de formare şi de transformare a lor / (*re)lectura n,* reconstrucţia propriului discurs, a argumentaţiei şi / sau a eseului (v. Anexa 47 şi 48 cu cele două variante); pe baza acestora pot fi organizate apoi cunoştinţele în *concepte, prototipuri, reţele semantice, scheme şi scenarii cognitive, reţele interactive*, acesta fiind rolul matricilor şi a câmpurilor semantice care devin *coduri* (v. Anexele 9- 17).

Considerăm că termenul de „imagine / imagistică mentală" *(mental imagery, cf.* M. Miclea, 1999, pp. 159-187*)* reflectă mai bine realităţile evaluării constatate, întregul portofoliu de anexe şi schematizări discursive având funcţia de a evidenţia:

- relevanţa pentru *nuanţele şi felurile de a privi lumea*, care stau chiar la baza creativităţii, prin imaginile-analogii sugerate, după o intensă pregătire şi căutare a soluţiilor;
- absenţa sintaxei, prin *posibilitatea de combinare în orice mod a imaginilor*, a elementelor, a obiectelor, faţă de reprezentările lingvistico-semantice supuse regulilor gramaticale de exprimare într-un limbaj logic; de aici şi posibilitatea utilizării a *numeroase tehnici de creativitate*, bazate pe combinări, recombinări, variante; acte de limbaj/ *jocuri figurative (matrici, scheme, tabele, grafice ş.a.* din anexele noastre;*);*
- tot spre deosebire de imaginile lingvistico-semantice, imaginile mentale nu au valoare de adevăr (ca atribut al judecăţilor logice), ci arată *modalităţi de operare cu cunoştinţele*; ele nu sunt cunoştinţe propriu-zise, dar pot duce apoi la imagini reale, în creativitate (v. şi Anexele 27, 28).

8.5. Deschiderea spre (neo)retorică

În perioada interbelică, îndemnurile şi argumentele lui Dimitrie Gusti (1984) pentru studierea retoricii, se adresau tinerilor care urmează să intre în viață. Din reflecțiile noastre, presărate de-a lungul acestei cărți, la fel ca din cele de mai jos, rezultă necesitatea întoarcerii la problemele de (neo)retorică prin aplecarea cu deosebire asupra distribuirii însuşirilor lumii contingente „în şi numai prin limbaj ca performanță" (Ion Coteanu, 1992) într-un plan congruent de comunicare socială:



(Ion Coteanu, 1990)

Aceste reflecții, pe care le-am mai amintit pe parcursul acestei didactici a (re)lecturii, conduc la ideea cultivării în şcoală a valorilor persuasive ale limbajului şi ale mesajului scris sau oral. Am argumentat că în centrul interesului didactic ar trebui să se afle şi cunoştințele despre derularea, construcția şi funcționarea logică a comunicării orale şi scrise de tip argumentativ, sugerând și scenarii didactice adecvate aceptor frinalități. Nu intră în discuție numai noțiunea de text, înțeles aici ca o „operă scrisă, o țesătură de cuvinte" (Ion Coteanu, 1992), decodabil pe baza unei scheme didactice. *In extensio,* textul a fost şi complexul de exprimări lingvistice coerente, utilizate de subiecți, ca mijloc pentru exprimarea unor intenții. Din portofoliul de anexe sperăm să transpară și faptul că am considerat importantă, pentru cultivarea raționamentului cauzal şi dialectic, decelarea componentelor şi a funcțiilor de comunicare ale textului exprimat, oral şi scris, structurat pe vectorul logico-argumentativ:

- de tip *lingvistic*: justificarea prin cauză – cauza, agentul, scopul, consecuția, rezultatul (v. Anexele 9-14);
- de tip *discursiv*: încadrarea secvențelor textuale în discurs (v. Anexele 17-18);
- de tip *referențial*: reutilizarea datelor care țin de domeniul experienței şi al cunoaşterii; (re)semantizarea acestora, acordarea unui sens global textului exprimat; probarea cu fapte (argumente subiective vs. obiective, v. Anexa 18);
- de tip *relațional*; joncțiunea în dialog, analiza demonstrativă, preluarea contradicțiilor de idei într-o sinteză proprie (v. și Anexele 20-21);

- de tip *situațional*: argumentarea practică, joncțiunea în dialog (practicile mimetice, practicile muncii în grup etc.)

Ar fi de adăugat la toate acestea că funcțiile comunicării prin limbaj, conferite de felul emițătorului, al receptorului, al mesajului, al canalului de transmis sal al codului, diferă de la un mesaj sau de la un text la altul. Ca urmare, în exprimarea orală sau scrisă, funcțiile de contact dintre interlocutori, în dialog sau în text, referențială (care se referă la datele experienței), impresivă (centrată pe voința emițătorului), expresivă (se bazează pe sentimentele emițătorului) sau poetică sunt fie dominante, fie combinate variat (apud Roman Jakobson, 1960, v. și Szekely: 2007: 141-151).

Pe tot parcursul aplicațiilor și a descrierii acțiunii noastre educative am insistat asupra faptului că, pentru cultivarea comunicării orale sau scrise de tip argumentativ, importante sunt *ordinea şi coerența care se creează în conştiința activă a elevului*. Punând în centrul activității subiectul (elevul/ studentul/ dascălul în formare) cu interesele şi nevoile sale, am observat că, prin transfer în planul personalității, câştigurile sunt multiple, analizându-le succint pe patru planuri:

1. gnoseologic/ epistemologic;
2. metafizic;
3. axiologic;
4. ontologic.

Câştigurile de *ordin gnoseologic/ epistemologic* implică din partea subiecților conştientizarea procesualității cunoaşterii, de la *simpla memorie (gândire) şi imaginație reproductivă, la gândirea şi imaginația productivă*, care este țelul, o «imagine reglată cu reguli», un joc al ideilor, şi nu al trăirilor fulgurante, de moment. Se ajunge, aşadar, la metacogniție, la înțelegerea şi conştientizarea propriului proces de gândire, la idei care vor duce prin cristalizări personale la acele atitudini-valoare prin care omul descoperă o anumită poziție a spiritului în lume.

De aici, consecințele şi, în acelaşi timp*, implicația în plan metafizic*, care deşi difuză sau uneori chiar confuză, este totuşi o “concepție globală despre ceea ce numim Realitate”, cum definea M. Eliade această dimensiune a «metafizicului». A înțelege un fapt simbolic după regula acelei *coincidentia oppositorum*, regulă după care ceva este mai degrabă decât nu este, nu poate fi decât un imbold spre gândire pozitivă pentru tinerii începutului de mileniu trei, un imbold spre recuperarea unității personalității lor scindate între rațiune şi afectivitate, unitate spre care am tins continuu prin cele *două dimensiuni ale relecturii / comunicării/ argumentării*:

- *dimensiunea rațională*, a dezvoltării proceselor cognitive, cu efect în progresul înțelegerii, iar apoi
- *dimensiunea afectivă*, a valorizării operelor literare sub aspectul atitudinilor pozitive care nu numai că umanizează individul, ci îi asigură şi progresul maturizării şi al adaptării sociale.

Considerăm că numai așa sunt conştientizate şi înțelese în dubla lor ipostază - de limite de atins/ de depăşit – dileme etice și situații-limită prezente în operele literare, ca și în viață, dealtfel: sens/ nonsens, libertate/ responsabilitate, cauzalitate/ necesitate, aparență/ esență. Temporalitatea şi spațialitatea, viața ca dezmărginire şi moartea ca finitudine, lectura şi lumile imaginare, dar şi inițierea unor acțiuni de comunicare, polemică și dezbatere, ca necesitate şi plăcere în acelaşi timp, devin tot atâtea instrumente de cunoaştere şi de salvare, de schimbare de sine şi realizare de sine, prin ancorarea și trăirea în prezent.

Este, de data aceasta o experiență a gândirii, pentru că elevul care practică o “hermeneutică totală, creatoare”, literară, existențială şi istorică în acelaşi timp, resimte

organic efectul acesteia asupra sensibilităţii şi gândirii sale. Adolescenţii îşi perfecţionează competenţa literară, se întâlnesc cu sensul alegoric, moral şi spiritual al unui fapt simbolic, trebuind astfel să refacă în ordinea existenţei lor ceea ce gândesc a fi într-adevăr just sau demn de a fi gândit. Şi asta se întâmplă aşezându-i aici, în istorie, în grupul căruia le aparţin (familie, şcoală, popor), în timpul nostru şi nu într-o realitate paralelă.

Şi aşa «filosofia», «înţelepciunea» subiecţilor se dezvoltă, cu accent pe «a construi» şi nu pe «nimic», la fel înţelegând şi valorile pe care textele literare ni le aduc în faţă, «filosofie» la care nu s-ar fi putut ajunge fără perspectiva totalităţii şi a întrepătrunderilor dintre viaţă, istorie, societate şi literatură, perspectivă pe care am urmărit-o constant.

Prin (re)lectură şi comunicare pe seama textelor literare, *în plan axiologic,* elevii experimentează şi apoi conştientizează ideea că adevărul nu este absolut, iar valorile pot fi relative la un spaţiu, timp, context. Confruntarea permanentă cu propriile opinii, cele de «azi», cu cele de «ieri», confruntarea cu opiniile celuilalt ne învaţă că trebuie să respectăm părerile celui care vorbeşte, autor, personaj, critic, coleg sau prieten: atât în timpul acţiunilor "defensive", în orele de contemplaţie, prin text (lectură şi lumile ei imaginare, spectacole sau scris / (re)creaţie), cât şi în planul acţiunii propriu-zise. Prin munca în grup/ echipă , alt loc unde se poate institui dezbaterea, consecinţele au fost pozitive: o dezbatere asupra «adevărului», în spiritul idealului mileniului al treilea, al nonviolenţei – în cazul nostru verbale – urmat de găsirea unui «adevăr» aflat la intersecţia dintre etica şi morala individuală şi cea de grup/ socială.

Pentru că simultaneitatea construcţiei sensului/ sensurilor şi a construcţiei sinelui implică un act imediat, responsabil de sine, prin angajarea ca element al grupului, un element raţional şi rezonabil. Opiniile criticilor/ autorităţilor în domeniu au fost un model şi în acest sens: ne-au arătat că se poate să creezi în aparent haos, să te angajezi în istorie şi, în acelaşi timp, să te salvezi de nonsens prin deschidere dialogică spre «celălalt», în limitele unui umanism integral, insistând pe ideea că sensul/ adevărul nu este univoc, că important este să te poţi situa în cultură şi să argumentezi.

Toate aceste trei planuri conturează neaşteptate deschideri de orizont în alt plan, cel ontologic subordonat *polisemantismului fiinţei,* a ceea ce e mai adânc în noi înşine. Printr-un dialog de tip socratic, prin "moşirea adevărului" se ajunge la înţelegerea, la consensul că există un sens în tot ce se întâmplă, sau trebuie să dăm noi sensuri. Însă, până să ajungă la intuirea sensului în toate, la acea "religiozitate cosmică" plecând de la corespondenţe între macrocosmos şi microcosmos (omul şi lumea sa interioară), drumul e lung, în trepte succesive şi ascendente, căutarea e labirintică, iar noi am încercat prin sugestiile și modelele didactice diseminate să excludem extremele:

- polul extrem-negativ, al *haosului în haos*, postulând «moartea lui Dumnezeu» şi lipsa oricărui sens personal dat vieţii, caz patologic de pesimism, negat prin însăşi biruinţa creaţiei asupra neantului;
- polul extrem-pozitiv, al *ordinii în ordine*, ca ideal teoretic şi ipotetic, socotindu-se atins sau dat de-a gata, caz patologic de optimism, ducând la pasivism, negat prin însăşi dialectica lucrurilor ("Totul curge, totul devine.").

Acest lucru implică formarea şi exersarea unor competenţe / capacităţi / obiective (v. Anexele 4a-4c). Pe lângă competenţa literară, procesul continuu de formare/ autoformare a lectorului adult, performant, implică într-un grad ridicat pentru valorificarea relaţiei gândire-limbaj, competenţa lingvistică, dar nu lipsită de importanţă pentru a putea lua decizii în plan social, în vederea integrării în societate şi a adaptării la timpul actual este şi exersarea competenţei culturale, acel tezaur sapienţial care condensează experienţa multiseculară a colectivităţii, modul ei de a înţelege şi de a evalua existenţa, o listă de personalităţi venerate

şi un ansamblu de simboluri şi mituri, fundând laolaltă conştiinţa solidarităţii şi a unicităţii grupului. Astfel, subiecţii înţeleg prin experienţa (re)lecturii şi a muncii în grup acest nod central: că viaţa nu înţelege viaţa decât prin mijlocirea unor unităţi de sens, semne, simboluri, arhetipuri.

8.6. De la înţelegere la interpretare prin intertext

Lectura capitolelor, dar mai ales a anexelor și a portofoliilor de evaluare ale studenţilor permite cititorilor cărţii de faţă să gândească și să-și imagineze ceea ce i-ar conduce de la categoria naturală a înţelegerii și învăţării la interpretare. Am găsit că *intertextul* este corespondentul acestui act de (re)lectură (v. și Szekely: 2007: 22-27), punct în care ne-am întâlnit cu pespectiva Octaviei Costea (2007: 10), așa încât l-am înţeles și dezvoltat în modele ca „rezultat din confruntarea cititorului cu textualitatea și cu trăsăturile sale de semnificaţie, la nivelul limbii și al discursului”.

Ca urmare a acestor premise, *intertextul* a reprezentat în modelul nostru de (re)lectură locul prin excelenţă al comentariului infinit, iar ideea de lectură a sfârșit prin a se disocia de cea de carte materială pentru a ne trimite la aceea de ***întâlnire***, care poate fi deplin îndreptăţită și în cazul unui obiect material. Astfel, mai mult decât despre cărţi, vorbim cu noi înșine și cu ceilalţi, despre noi înșine și despre ceilalţi, despre amintiri aproximative, reconfigurate în funcţie de circumstanţele situaţiei de comunicare prezente. Plecând de la premisa că anumite „cărţi interioare”, acest „ansamblu de reprezentări mitice, colective sau individuale” /…/ (Proust, apud Bayard: 2008: 116) se interpun între cititor și orice nouă scriere/ *argumentaţie*, modelându-i lectura (chiar și) fără să fie conștient de acest fapt (iniţial). Am constatat experimental valabilitatea acestei premise, concluzia fiind că aceste cărţi funcţionează ca un filtru și determină receptarea/ scrierea noilor discursuri, hotărând ce elemente vor fi reţinute și cum vor fi interpretate, intervenind în sedimentarea și reorganizarea altor cărţi (v. Anexele 20-22/ Portofoliile studenţilor/ Anexele 46, 47, 48: Adriana Nistor / Cristiana Lăpușan și Bogdan Raţiu).

Tot atât de adevărat este și că nu păstrăm în memorie cărţi omogene, ci fragmente desprinse din *lecturi parţiale***,** adeseori amestecate între ele și, în plus, reconfigurate de fantasmele noastre personale: frânturi falsificate din cărţi, analoage amintirilor-ecran despre care vorbește Freud, ce servesc mai ales să le ascundă pe altele. Lectura ca pierdere de sine, ca *delectura* (Montaigne, apud Bayard), ca uitare a cărţilor pe care le-am citit: o mișcare rezultată în egală măsură din dispariţia și bruiajul referinţelor care transformă cărţile, adesea reduse la titluri sau la câteva pagini aproximative, în niște umbre vagi ce alunecă la suprafaţa conștiinţei noastre.

Prin urmare, am ţinut seama de observaţia că lectura / interpretarea cărţilor nu are legătură numai cu cunoașterea, ci și cu pierderea memoriei, dacă nu chiar a identităţii de sine, iar acesta este un element ce nu trebuie omis în orice reflecţie asupra lecturii, căci în lipsa lui ea nu ar lua în considerare decât partea acumulativă și pozitivă a frecventării textelor. Subiectul lecturii, elev sau student, nu e un subiect unificat și sigur de el, ci o fiinţă incertă, pierdută între fragmente de texte pe care se străduiește să le identifice, și pe care viaţa nu încetează să o confrunte cu situaţii terifiante în care, devenită incapabilă să separe ceea ce este al ei de ceea ce aparţine altcuiva, e în orice moment în primejdia de a se confrunta, în întâlnirile sale cu cărţile, cu propria nebunie. Vorbeam despre acest pericol, cu referire la nume celebre din „biblioteca colectivă” precum Cervantes (Szekely: 2007) și

arătam și acolo că a citi nu înseamnă numai să te informezi, ci - poate mai ales – să uiți, așadar să te confrunți cu ceea ce în noi e uitare de sine.

8.7. Deschiderea spre cultură și creativitate

Prin didactica (re)lecturii am intenționat să facem transparent faptul că, în termenii unei mai vechi probleme, *cultura* și *infinitul* se intersectează. Cum mai spuneam anterior, corespondentul acestui tip de lectură este intertextul, iar ideea „privirii de ansamblu” are o înrâurire considerabilă în planul practicii educaționale întrucât „cunoașterea ei intuitivă oferă anumitor privilegiați mijloacele necesare pentru a scăpa fără prea multe neplăceri din situațiile în care ar putea fi prinși în flagrant delict de incultură” (Bayard: 2008: 32), necitind o anume carte. Asta se întâmplă nu din aruncarea în derizoriu a lecturii, ci, dimpotrivă, din acceptarea împreună cu Pierre Bayard a faptului că lectura cea mai serioasă și completă se înrudește foarte curând cu o survolare și se transformă ulterior în răsfoire. Pentru a fi conștienți de acest lucru ajunge să adăugăm actului lecturii o dimensiune pe care o neglijează numeroși teoreticieni, cea a timpului. Lectura nu înseamnă doar cunoașterea unui text sau dobândirea unor cunoștințe. Ea este, de asemenea, și încă din momentul în care s-a declanșat, angrenată într-un mecanism inevitabil al uitării.

În cartea de față, am simțit nevoia unei relecturi critice a cărții anterioare, *Competența de (re)lectură. Experiențe în viziune integrată* (2007, Cluj-Napoca), prin efortul de a transforma, cel puțin implicit, într-un act de rescriere a ceea ce rămâne și e valoros în orice carte, printr-o reacție productivă la forța și țelurile educative socio-culturale latente care au animat-o. Fiind una dintre cărțile noastre interioare, construită pe alte cărți interioare, cartea aceasta e mai mult colectivă decât individuală, fiind formată din reprezentări generale asupra culturii (re)lecturii care implică o idee împărtășită despre relațiile dintre procesele lecturii, comunicării și argumentării, pe de o parte, dar în aceeași măsură și despre lectură și felul în care trebuie să abordezi o carte pentru a depăși granița dintre imaginar și real. În acest sens, ea constituie o grilă de (re)lectură a lumii școlii de azi și în special a cărților, a căror descoperire o organizează oferind iluzia transparenței, bineînțeles.

Însă, cărțile interioare fac schimburile de opinii despre cărți atât de dificile din cauză că obiectul discursului un poate fi unificat, participând la ceea ce am putea numi și noi *paradigmă interioară* (Bayard: 2008: 120): „un sistem de percepție a realității atât de singular încât e imposibil ca două paradigme să intre într-o comunicare reală”. Pentru anticiparea și rezolvarea acestei experiențe dureroase a neînțelegerii reciproce, care este sporită de realitatea disocierii dintre textul prim și textul pe care ceilalți cred că l-au citit, *am sugerat o practică critică menită să transforme (re)lectura în (re)scriere*, în exerciții critice conștiente de sine, axate pe modalitățile de semnificare ale textului, dar și pe propriile maniere interpretative și articulatorii, care se schimbă de la un student la altul, de la un context la altul (v. Anexele 47/48: Literatura și celelalte arte; Anexele 44-45/ Fișele de lucru/ *D-l Goe*, de I. L. Caragiale și *Amintiri din copilărie*, de I. Creangă).

Temele personale din cadrul seminarelor cu studenții (Anexele 46, 47, 48) s-au dezvoltat, astfel, încetul cu încetul, prin „palparea“, testarea granițelor celor patru forme de critică despre care aminteam în primul capitol (cea subsumată problematicii lui reader-response, deconstrucționistă, feministă și sociosemiotică). Respectiva pluralizare controlată a ofertei interpretative ne-a condus la imaginarea unui puzzle metacritic ca o construcție

culturală: modelul de (re)lectură didactică / metodică, din „patru bucăţi“ (3 relecturi şi rescrierea/ relectura n) şi câteva destul de dificile (fapt pentru care nu au mai fost teoretizate) reguli de „utilizare“ a actelor /jocurilor de limbaj, serii întregi de situaţii originale prezente mai ales în limbaj fiind evidente (v. Anexe/ Fişe de lucru/ *Schiţa/ D-l Goe*, de I. L. Caragiale, de ex.).

„Interoperabilitatea“ tendinţelor celor trei + n relecturi îşi va găsi rostul, prin urmare, în relaxarea (în multe privinţe necondiţionată) a opţiunilor poate prea tranşante discutate în modelul descris în cartea anterioară (Szekely: 2007: 77-116). Din punct de vedere pedagogic, actul cel mai îndrăzneţ al teoriei răspunsului de (re)lectură a fost reinstaurarea sinelui subiectiv al cititorului în centrul practicii interpretative, depăşind impasul formalist /structuralist. Pentru a ne valida interesele în construirea subiectivă a înţelesului, am argumentat prin capitolele 3-7 ale cărţii că teoriile receptării s-au implicat într-o critică a paradigmei statice, intenţionalist-mimetice pe care s-au bazat interpretarea literară şi pedagogia lecturii până în anii reformei curriculare din România, adică anii 1999-2000.

U. Eco rămâne nu mai puţin un model subteran în cartea noastră, mai ales în materie de analize textuale plurale, evantaiate în anumite limite. Umberto Eco arăta că nu e deloc necesar să-ţi treacă o carte prin mâini pentru a vorbi despre ea în amănunt, cu condiţia să asculţi şi să citeşti ce spun *ceilalţi* (autori, critici, colegi, profesori, n.n.) referitor la ea (apud Bayard: 2008: 57). Această teorie a dublei orientări: mai întâi culturală, prin capacitatea de a situa cărţile în „Biblioteca din Carte” (R. Barthes) sau „biblioteca colectivă” (Bayard, 2008), şi apoi, de a ne situa în interiorul fiecărei cărţi – face ca, la limită, să nu fie necesar să ne fi trecut prin mâini cărţile despre care vorbim pentru a ne forma o idee despre acestea şi a o exprima. În final, dacă ar fi să definim o „pedagogie a (re)lecturii” (în măsura în care o atare pedagogie poate fi şi percutantă) am afirma, fără doar şi poate, că intenţia noastră principală nu a fost de a substitui o modalitate de lectură cu alta, ci mai degrabă de a aduce în prim-plan o gamă largă de posibilităţi interpretative/ de (re)lectură în diseminarea lor culturală. Cu alte cuvinte, intenţia pedagogic-procedurală se bazează într-o măsură mult mai mare pe „expansivitate“ decât pe „progresivitate, pe tehnicile acumulării într-un impact prezumat mai fertil decât cele ale anihilării. Evident că, privite din momentul de faţă, după un deceniu şi mai bine de la impunerea lor, multe dintre aceste idei ale pedagogiei (re)lecturii aproape ca îşi exhibă caducitatea. Rămân însă, fără îndoială, modelele...

Să le arăţi studenţilor/ elevilor că o carte se reinventează la fiecare lectură înseamnă a le oferi mijloacele de a ieşi fără să piardă nimic, ba chiar câştigaţi, dintr-o mulţime de situaţii dificile de (re)lectură şi (re)scriere. Ceea ce luăm drept cărţi este o acumulare eteroclită de fragmente de texte, transformate de imaginarul nostru şi fără legătură cu cărţile celorlalţi, chiar şi atunci când acestea ar fi identice din punct de vedere material cu cele care ne-au trecut prin mâini. De foarte multe ori, „necunoaşterea” textului ne poate permite, în mod paradoxal, un acces mai direct la unul dintre multiplele sensuri posibile, evident nu la un adevăr anume ascuns în operă, ceea ce face ca spaţiul discuţiilor despre cărţi să fie discontinuu şi eterogen, la fel ca şi spaţiul acestei cărţi. Astfel, studenţii şi elevii, chiar fără a fi citit integral o carte, prin contrapunerea fragmentelor intertextuale, reuşesc cu relativă uşurinţă să sesizeze anumite elemente ale ei şi nu ezită să intervină în discuţiile interpretative pornind de la totalitatea reprezentărilor lor culturale şi de la istoria personală. Intervenţiile lor, ale studenţilor citaţi în anexele cărţii, oricât de îndepărtate de textul iniţial ar putea părea, aduc o *originalitate* evidentă la întâlnirea cu Cartea.

Am încercat să îi determin pe studenţi, viitorii dascăli, să conştientiezeze astfel faptul că, dacă a învăţa să vorbim despre cărţi (citite, recitite, răsfoite şi/ sau necitite) este o

primă formă de întâlnire cu exigențele creației, atunci asupra celor care predau apasă o responsabilitate specială, aceea de a valoriza această practică a relaționării intertextuale și interculturale, pe care, datorită experienței personale, sunt cei mai în măsură să o transmită. Paralizați de respectul datorat textelor și de interdicția de a le modifica, obligați să le învețe pe de rost sau să știe ce „conțin", prea mulți studenți / elevi își pierd capacitatea interioară de evaziune și își interzic să facă apel la imaginație, în împrejurări în care le-ar fi totuși cea mai utilă. Căci, să știm să vorbim cu gust și finețe despre ceea ce nu cunoaștem (foarte bine) este important și dincolo de universul cărților. Cultura se deschide celor care își dovedesc capacitatea, demonstrată de mulți scriitori, de a tăia legăturile între discurs și obiectul său și de a vorbi despre sine.

Ca dascăl, prin îndemnul adresat studenților/ elevilor de a îndrăzni să-și aroge *dreptul de a (re)inventa cărți* prin lecturi plurale am răspuns la întrebarea dacă e posibilă (re)creația în spiritul studenților/ elevilor, oglindirea ta în «celălalt». Ca om al pariurilor la limită, am început încercând să iubim două arte, literatura şi spectacolul didactic, simultan şi cu aceeaşi intensitate, continuând cu încercarea de a crea în spiritul celuilalt. Pentru că, dacă «celălalt» nu îți rămâne o ființă complet străină, înseamnă că l-ai deschis către esențial. Ce dar mai frumos îi poți oferi unui student/ elev decât acela de a-l face sensibil la artele invenției, adică ale (re)inventării de sine? Orice învățământ, cum spuneam și la începutul acestui capitol, ar trebui să tindă să-i ajute pe cei cărora le este destinat, să dobândească îndeajuns de multă libertate în raport cu operele pentru a deveni ei înșiși scriitori sau artiști.

Am sugerat că a-ți face timp să studiezi cu grijă ideile și portofoliile celuilalt (student/ coleg/ dascăl) în așa fel încât să devină și ale tale, ar putea fi condiția unui veritabil schimb cultural, fără a suprima partea de indecizie din limbaj, care ne permite libertatea să ne imaginăm și să umplem spațiile goale ale schematizărilor discursive. În acest context cultural, portofoliile didactice formează un fel de al doilea limbaj, la care am făcut apel pentru a vorbi despre noi înșine, pentru a ne prezenta în fața celorlalți și pentru a comunica cu ei. Ca și limbajul, ele au rolul să ne exprime, dar și să ne completeze, furnizând elementele lipsă ale personalității noastre, prin fragmentele prelevate din ele și reconfigurate, acoperindu-ne astfel propriile breșe.

Prin această carte nu am dorit să transformăm într-un spațiu al adevărului discuția despre cărţi și citirea cărţilor, discuţie care aparţine unui spaţiu al jocului, unui spaţiu de negociere permanentă și, care rămâne, prin urmare, un spaţiu al indeciziei. Căci adevărul destinat celorlalţi contează mai puţin decât adevărul despre sine, accesibil numai celui ce se eliberează de exigența constrângătoare de a părea complet, care ne tiranizează și ne împiedică să fim noi înșine.

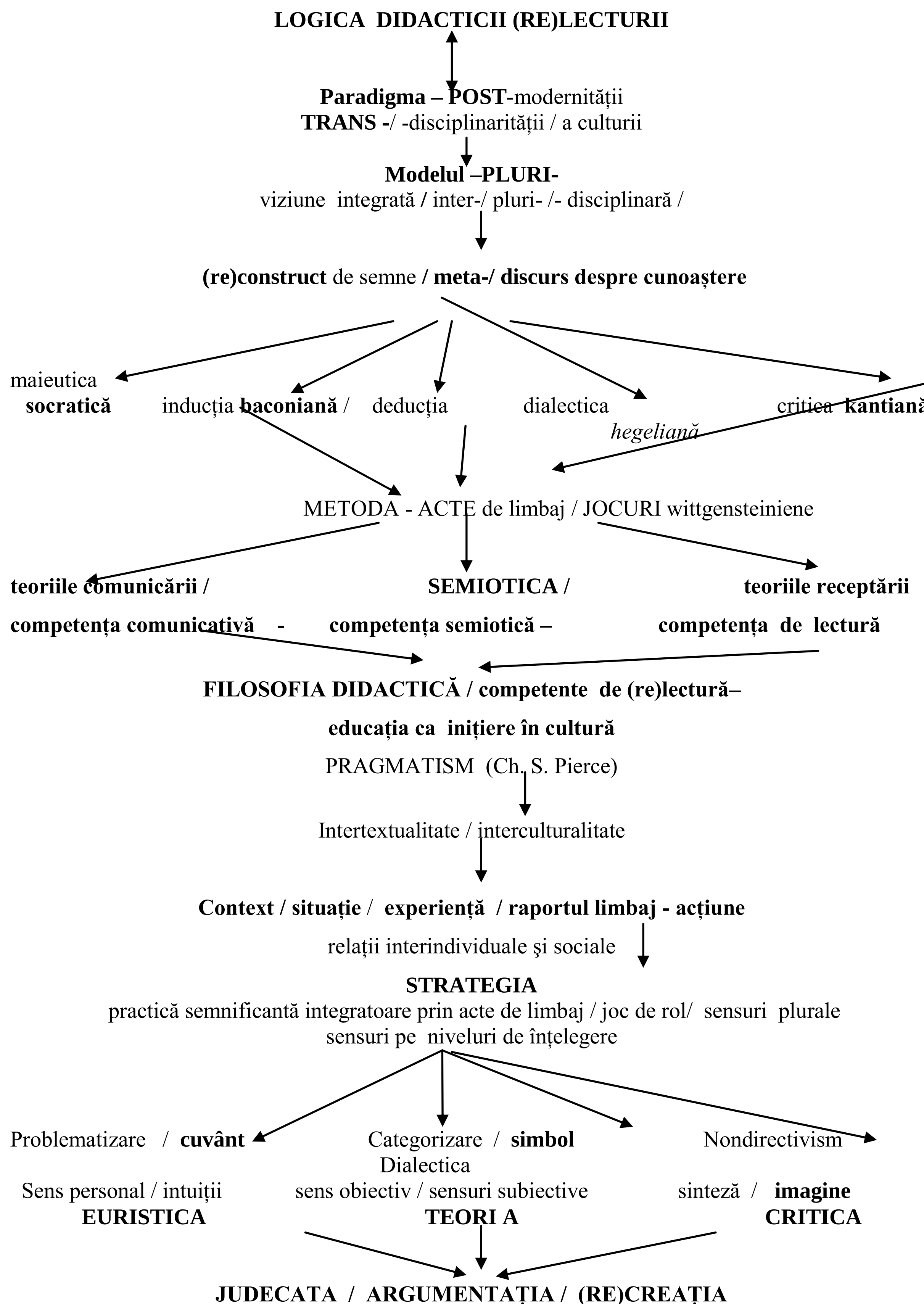
Cert e însă, că doar atunci când individul dobândeşte capacitatea de a se exprima prin simboluri şi imagini, când i se permite să jongleze în mod spontan şi ludic cu percepțiile, conceptele şi semnificațiile lucrurilor şi ale întâmplărilor din jurul său, doar atunci îşi va cunoaşte şi îşi va putea depăşi limita interioară, dobândind libertatea. Numai astfel va fi ajutat să își ia în proiect existența, învingându-și teama de cultură și modele culturale, prin care autorii încearcă și uneori reușesc să-l modifice pe omul de la capătul celălalt al cărții, cititorul, cel care desăvârşeşte scriitura.

ANEXA 1

INTERDISCIPLINARITATE ÎN DIDACTICA (RE)LECTURII

<table>
<tr><td colspan="2">Elemente comune
Filosofia didactică / Didacticile aplicate /
Teoriile receptării (H. R. Jauss, W. Iser, R. Scholes, U. Eco) //
Teoriile comunicării (J. Austin, J. R. Searle, P. Grice)</td></tr>
<tr><td>procesul lecturii / construirea sens(urilor)</td><td>modelarea
cititorului virtual / real</td></tr>
<tr><td>• Implicarea subiectului / actualizarea singulară a textului / (identificare şi distanțare critică) - lectura competentă;
• creativitatea: “mobilitatea punctului de vedere al cititorului”, “desfăşurarea textului în multitudinea perspectivelor sale” (Iser, p. 205 şi 215), “reînnoirea percepției asupra lumii (Jauss, p. 131)”;“cooperarea interpretativă” (Eco, 1990, pp.20-21)- bucuria interogației şi a descoperirii;
• deschiderea textului - ambiguitatea, polisemantismul limitat de gol / blanc (W. Iser) - miza de a construi o (nouă) ordine / “textul cititorului”;
• pluralitate de sens/ consens / “comunitate interpretativă” (Steig, 1989) - o “judecată colectivă” (R. Scholes) // ”lume intermediară” (P. Bazard) pe ideea lui Ingarden - contactul cu normele şi valorile extra-literare; “interlectură” (2001, J. Bellemin-Noël)</td><td>• accentul pe interacțiunea dintre text și cititor/ cuplul cititor - text - relația dialogică a lectorului cu textul;
• deconstrucția / distanța critică mobilă, suplă, fragilă - “dedublare, eul cititorului într-o altă afirmare identitară” (R.Barthes);
• provocare care face loc emoției şi contribuie cu timpul la extinderea experienței sensibile şi cognitive;
• orizontul de formare a lectorului - texte complexe ce implică încetinirea lecturii şi re-lectură ;
• relectura salvează textul de la repetiție [...], îl multiplică în diversitatea şi pluralitatea sa”- (R.Barthes);
• normele şi valorile sunt modificate de experiența lecturii (1998, Compagnon)</td></tr>
</table>

ANEXA 2


LOGICA DIDACTICII (RE)LECTURII
Paradigma – POST-modernităţii
TRANS -/ -disciplinarităţii / a culturii
Modelul –PLURI-
viziune integrată / inter-/ pluri- /- disciplinară /
(re)construct de semne / meta-/ discurs despre cunoaştere
maieutica socratică
inducţia baconiană /
deducţia
dialectica hegeliană
critica kantiană
METODA - ACTE de limbaj / JOCURI wittgensteiniene
teoriile comunicării /
SEMIOTICA /
teoriile receptării
competenţa comunicativă -
competenţa semiotică –
competenţa de lectură
FILOSOFIA DIDACTICĂ / competente de (re)lectură–
educaţia ca iniţiere în cultură
PRAGMATISM (Ch. S. Pierce)
Intertextualitate / interculturalitate
Context / situaţie / experienţă / raportul limbaj - acţiune
relaţii interindividuale şi sociale
STRATEGIA
practică semnificantă integratoare prin acte de limbaj / joc de rol/ sensuri plurale
sensuri pe niveluri de înţelegere
Problematizare / cuvânt
Categorizare / simbol
Nondirectivism
Dialectica
Sens personal / intuiţii
sens obiectiv / sensuri subiective
sinteză / imagine
EURISTICA
TEORI A
CRITICA
JUDECATA / ARGUMENTAŢIA / (RE)CREAŢIA

Termenii esențiali ai didacticii (re)lecturii

Denumirea termenului	Înțelesul termenului	**Relevanța termenului**
Paradigma	Viziunea construcției discursului: sisteme analogice – **cuantică** //; **semiotică;** modernitate //postmodernitate simbio-sinergică şi inventivă	Utilitate şi vitalitate, prezența "aici şi acum", în actualitate prin a fi un om al timpului tău şi a oferi un instrument de lucru, un model pentru adolescenți /studenți / profesori în (re)formare
Modelul	perspectiva asupra lumii: **pluralism / pluriperspectivism** derivat din modelul cuantic şi cel semiotic: spațiu virtual / plural de joc, posibilitățile multiple de "adevăr" / sens	Utilitate – acceptarea viziunilor plurale şi "întâlnirea" între discipline, limbaje şi culturi diferite (Orient-Occident, cultura ştiințifică şi cultura umanistă, viziune holistică a "întâmpinării altului"
Conceptul	ideea care derivă din modele: **competența de (re)lectură -** generatoare de energie (informație / adevăr / simbol / sens), **dependentă de context(e) şi experienț(e)**	Utilitate - apropierea metaforei (re)lecturii cu cea a computatorului (limbaj neutru / pseudocod şi limbaje specializate / jocuri pe niveluri de sens) terapie şi regăsire a unității sinelui
"Teoria"	Un set de concepte folosite - (re)lectura: relații şi integrare / (nivelurile de) sensuri plurale ca niveluri ale "adevărului" / realității (semantic, reflexiv, pragmatic-existențial, simbioză cuvânt-simbol-imagine, semioză infinită, intertext, interculturalitate	Utilitate prin viziunea integrată a ştiințelor comunicării, a teoriilor receptării, a filosofiei discursive (ştiință, religie, literatură şi celelalte arte) prin interacționism simbolic în contexte multiplicate
Ipoteza	O propoziție testabilă – dacă prin (re)lectură se educă atenția şi percepția şi se stimulează cooperarea şi învestirea imaginativă, rafinarea "privirii" şi nuanțarea mijloacelor de comunicare contribuie la formarea stilului centrat pe valori şi atitudini de (re)învățare / (re)creație	Validitate prin pluriperspectivismul asupra "adevărului" / sensului, educarea dimensiunii creative şi evoluția construcției identitare, dezvoltarea capacităților metacognitive, de reflecție şi înțelegere de sine şi de ceilalți, «străinii»
Metodologia	Abordarea: pragmatism / realism metafizic (Ch. S. Pierce)- analiza de discurs şi (re)creația de (nou) discurs prin (inter)acțiunea comunicativă, medierea educațională şi negocierea de sens	Utilitate prin *double bind mimetic*, puterea de adaptare la o dublă situație: pe de o parte modelare (*mimesis*), şi apoi *transfigurare*, şi nu copiere a modelelor prin crearea unui spațiu de libertate / joc de limbaj / al treilea discurs ("terțul inclus")
Metoda / strategia	O tehnică specifică - **actele de limbaj / jocurile (re)lecturilor plurale**	Adecvate modelului (re)lecturilor, clasificate pe cele trei (re)lecturi şi (re)lectura n, (re)creația de discurs (nou) (*jocuri figurative / jocuri nonfigurative / jocuri sincretice / jocuri ale medierii sau ale negocierii de sens*).

ANEXA 4a

COMPETENȚE / OBIECTIVE / PERFORMANȚE
educate prin (re)lectura didactică / metodică

Competența de (re)lectură/ Componente	**Obiective / competențe derivate / performanțe**
competența comunicativă	• să utilizeze în situație cunoştințele lingvistice/ "capitalul lingvistic" evidențiat în vorbirea curentă, care presupune în plus față de cunoașterea limbii și capacitatea de a alege stilul adecvat strategiei corespunzătoare unei situații de comunicare; • să se situeze în proximitatea certitudinilor, refugiindu-se îndărătul opiniilor unor autorități în domeniu / critici literari / sociologi/ psihologi /pedagogi etc., în vederea susținerii unor opinii proprii, convergente și/ sau divergente cu privire la cărțile (re-/ne-)citite integral; • să comunice vorbind cu sine însuși și cu ceilalți, despre sine însuși și despre ceilalți, despre amintiri aproximative legate sau nu de cărți-ecran, • să reconfigureze amintiri, idei, asociații ce intră în câmpul lor perceptiv în funcție de circumstanțele situației de comunicare prezente, pornind de la totalitatea reprezentărilor lor culturale și de la istoria personală.
competența literară/ de lectură	• să evidențieze **intertextul**, comunicarea și corespondențele dintre **conținutul** cărților, relațiile dintre temele și ideile literare; • să inventeze sensuri complementare, a stabili legături şi de a produce inferențe interpretative, intuind infinitatea lecturilor posibile; • să combine perspective de lectură ce vizează alăturarea și/ sau separarea dintre autor și text, ca întreg; • să (re)creeze, să-și inventeze o cheie personală de lectură ignorând ceea ce știe din cărțile altora;
competența discursiv-argumentativă	• să utilizeze **tipuri diferite de discurs** (narativ, descriptiv, argumentativ), în funcție de parametrii situației de comunicare; • să folosească *strategii și tehnici argumentative* adecvate mesajului/ relației semantice (cauză, scop, consecuție, analogie, opoziție, progresivitate, cumulare etc.); • să aleagă *referenții* (verbe și adverbe evaluative, pronume și adjective pronominale etc.) și *conectorii* potriviți contextului (prepoziții și locuțiuni prepoziționale; conjuncții și locuțiuni conjuncționale); • să conștientizeze nivelurile unei *practici a gândirii critice/*

	argumentative ce se lipsește (aproape în totalitate) de autor și text păstrând în câmpul perceptiv nu opera ca text, ci simpla idee a operei ca deschidere discursivă; • să-și aproprieze din discursurile și cărțile citite strategii și imagini pe care să le personalizeze așa încât să nu mai fie recunoscute ca fiind ale altcuiva;
competența culturală	• **să situeze** o carte/ mai multe cărți în context(e) diferite pentru a avea o privire de ansamblu asupra „bibliotecii colective” sau a totalității cărților, pe care se fundamentează o cultură la un moment dat; • să se orienteze / să găsească repere în ansamblul cărților, fără o lectură integrală a cărții, situând fiecare element în raport cu celelalte (epoca, grupare culturală și / sau literară); • să evidențieze comunicarea și corespondențele dintre cărți, relațiile dintre cărți care contează mai mult, în domeniul culturii, decât ideile înseși; • să se (auto)cultive în maniera de a citi deschizând cartea la orice pagină, prin a miza pe conexiunile infinite ale simbolurilor și imaginilor; • să aleagă din ansamblul de reprezentări mitice, colective sau individuale pe care îl numim „cărți interioare” pe cele mai potrivite, funcționând ca un filtru care determină receptarea/ scrierea noilor discursuri; • să stăpânească strategiile eficiente de comunicare orală / și sau scrisă ale individului cultivat care îi sunt modelate de lectură (fără să știe) pentru a ieși din situații penibile cu care ne confruntă viața; • să emită judecăți de valoare, propoziții socotite adevărate / valori de sens în societatea respectivă, care trimit la modul acceptat de <<lume reală>>, la un tezaur sapiențial legat de cărțile interioare și/ sau reprezentări generale asupra culturii, • a emite judecăți care implică o idee împărtășită despre relațiile familiale și lumea de dincolo, dar în aceeași măsură și despre lectură și felul în care trebuie să abordezi o carte, și să depășești granița dintre imaginar și real.

Anexa 4b

COMPETENȚE / OBIECTIVE / PERFORMANȚE

educate prin (re)lectura didactică / metodică. Privire cumulativ-progresivă

(Re)lectura I / Identificarea informației	**(Re)lectura a II-a / Interpretarea textelor**	**(Re)lectura a III-a / Reflecție și evaluare**
Nota 10. Identifică, separă și combină secvențe complexe de informație, unele din afara textului; deduce care informații din text sunt relevante pentru rezolvarea sarcinii de lucru (plan de idei simplu/ dezvoltat/ rezumat); operează cu informații plauzibile și / sau competitive;	Construiește înțelesul printr-un limbaj nuanțat; demonstrează înțelegerea deplină și detaliată a unui text argumentând de fiecare dată alegerea; realizează deducții de nivel înalt pe baza textelor pentru înțelegerea și aplicarea conceptelor operaționale în contexte noi;	Evaluează critic sau eleaborează ipoteze interpretative pe baza cunoștințelor specializate; operează cu concepte care sunt contrare așteptărilor de lectură și utilizează conexiuni care dovedesc înțelegerea profundă a unor texte lungi sau complexe din multiple perspective;
Nota 8-9: identifică, separă și combină secvențe de informație, fiecare dintre acestea putând necesita satisfacerea unor criterii multiple, într-un text cu o formă sau un context nefamiliare; deduce care anume informații din text(e) sunt relevante pentru sarcina de lucru;	înțelege / explică ambiguitățile / golurile semantice / unele idei care sunt contrare așteptărilor de lectură sau sunt formulate în mod negativ; operează cu informații concurente; pune în opoziție sau ierarhizează luând în calcul mai multe criterii;	Utilizează informațiile literare și / sau nonliterare pentru a elabora ipoteze interpretative sau pentru a evalua critic un text; demonstrează înțelegerea corectă a unor texte lungi și complexe, făcând comparații și realizând conexiuni complexe între ele;
Nota 7-8: identifică și, în anumite cazuri, recunoaște relațiile dintre anumite informații, fiecare dintre acestea putând necesita satisfacerea unor criterii multiple; operează cu informații concurente importante din text;	integrează mai multe părți ale unui text pentru a identifica o idee principală, o distinge de ideea secundară, argumentând relațiile; înțelege și realizează conexiuni, construiește sensul unui cuvânt sau al unei fraze, face comparații între texte;	Realizează conexiuni și comparații ori evaluează o caracteristică a textului / textelor; demonstrează înțelegerea detaliată a textului în relație cu anumite cunoștințe familiare, din viața de zi cu zi, sau face apel la cunoștințe mai puțin comune;
Nota 5-6: localizează una sau mai multe informații, fiecare dintre acestea putând fi necesară pentru a satisface criterii multiple; operează cu câteva informații concurente;	Identifică ideea principală dintr-un text, înțelegând relațiile; formulează enunțuri / operează cu unele categorii simple sau construiește înțelesul unei părți a textului atunci când informația nu este evidentă și când sunt necesare deducții cu nivel de complexitate scăzut;	Realizează o comparație sau conexiuni între text și cunoștințele din afara textului sau explică o caracteristică a textului / textelor prin apelarea experienței și a atitudinilor personale;

ANEXA 5

OBIECTIVE/ COMPETENȚE / PERFORMANȚE
educate prin (re)lectura didactică / metodică

Procesele de comprehensiune în actul (re)lecturii	**Aspectele macro ale înțelegerii textului/ textelor**
Identificarea și combinarea informației formulate explicit – localizarea și înțelegerea informațiilor sau a ideilor relevante care sunt formulate explicit în text	*Formarea unei înțelegeri generale extinse* - lectura inițială pentru a determina dacă textul satisface scopurile intenționate; considerarea textului ca întreg, formularea de predicții despre text (despre sensurilor acestuia);
Formularea de inferențe directe – depășirea înțelesului de suprafață a textului / textelor, pentru a face deducții directe pe baza textului;	*Regăsirea și combinarea informației* – parcurgerea rapidă / scanarea textului, căutarea, localizarea și selectarea informațiilor relevante, recombinarea lor;
Interpretarea și integrarea ideilor și a informațiilor – utilizarea propriei înțelegeri a lumii, a experienței sau a altor cunoștinte interdisciplinare pentru a găsi conexiuni între ideile și informațiile din text;	*Dezvoltarea unei interpretări* – construirea unei înțelegeri specifice sau complete; înțelegerea interacțiunii dintre coeziunea primară și cea globală din cadrul textului; utilizarea informațiilor și a ideilor activate pe parcursul lecturii, făcând conexiuni care nu au fost formulate explicit în text/ texte;
Examinarea și evaluarea conținutului, a limbajului și a elementelor textuale – considerarea critică atextului/ textelor; reflectarea asupra conținutului textului și evaluarea acestuia; considerarea și evaluarea structurii textului, a utilizării limbajului, a conceptelor critice sau ale artei, discutarea perspectivei autorului/ naratorului/personajului	*Reflectarea asupra conținutului unui text* - conectarea informațiilor identificate în text(e) cu cele provenind din alte surse; evaluarea aserțiunilor făcute în text(e) prin comparație cu propriile cunoștințe sau cu propria cunoaștere; *Reflectarea asupra formei unui text* – poziționarea în afara textului/ textelor și considerarea acestuia dintr-o perspectivă obiectivă; evaluarea calității textului, a v alorii sale estetice și a adecvării sale la mesaj; înțelegerea structurii textului / textelor, a aparțenenței lor la un anumit gen literar și identificare registrului textului, a tonalității dominante (grav, ironic, patetic, aluziv etc.)

ANEXA 6

MODELUL DIDACTIC COMUNICATIV-FUNCȚIONAL –
(RE)LECTURA CA NUCLEU ŞI CARTEA CA MODEL CULTURAL

Deprinderi	**Înțelegerea**		**Exprimarea**	
Domenii urmărite	**Înțelegerea după auz**	Comprehensi-unea lectorală	**Comunicarea orală**	**(Re)Scrierea**
CUNOŞTIN-ȚE **şi** **CAPACI-TĂȚI**	I. Procesul înțelegerii 1. perceperea mesajului oral 2. înțelegerea organizării mesajului 2.1. înțelegerea organizării logico-**formale** - nivel lexical - nivel gramatical - nivel textual - nivel pragmatic / stilistica funcțională 2.2.înțelegerea organizării logico-**semantice** 3. adaptarea înțelegerii	II. Procesul (re)lecturii 1. perceperea mesajului scris / tipărit 2. înțelegerea organizării mesajului 2.1. înțelegerea organizării logico-formale - nivel lexical - nivel gramatical - nivel textual - nivel pragmatic / stilistica funcțională 2.2. înțelegerea organizării logico-semantice 3. adaptarea (re)lecturii 4. verbalizarea mesajului – transfer în (re)lectura cu voce tare / (re)-interpretare	III. Procesul vorbirii 1. Organizarea mesajului oral 1.1. organizarea logico-semantică 1.2. organizarea formală - nivel lexical - nivel gramatical - nivel textual - nivel pragmatic / stilistica funcțională 2. adaptarea vorbirii 2.1. la intenția comunicării 2.2. la destinatar 3. producerea / emiterea mesajului oral	IV. Procesul scrierii 1. Organizarea mesajului scris 1.1. Organizarea logico-semantică 1.2. Organizare formală - nivel lexical - nivel gramatical - nivel textual - nivel pragmatic / stilistica funcțională 2.adaptarea vorbirii 2.1. la intenția comunicării 2.2. la destinatar 3. producerea / emiterea mesajului scris

MOTIVAȚII /ATITUDINI **CULTURALE** organizarea semantico-**pragmatică**	**Componenete motivaționale şi atitudinale** • curiozitatea, interesul cognitiv; interesul pentru afirmare / autodepăşire; • interesul pentru creație / invenție; • plăcerea / satisfacția (auto)descoperirii; • sentimentele, emoțiile, pasiunile prelucrate şi comunicate; • atitudinile psihosociale (toleranță, democrație, negociere, dezbatere ş.a.) • atitudinile axiologice pentru judecată, ierarhii de valori ş.a.			
CONTEXTE de REALIZARE	1. comunicare dialogată, simetrică 2. comunicare monologată, asimetrică 3. comunicare în grup, combinată	1. lectura informativă 2. lectura hermeneutică 3. lectura de destindere / cathartică	1. comunicarea dialogată 2. comunicarea monologată / dialog interior 3. dialogul generalizat, dezbaterea şi (con)sensul	1. Scrierea informativă / funcțională 2. Scrierea reflexivă 3. Scrierea imaginativă 4. Scrierea despre textul literar

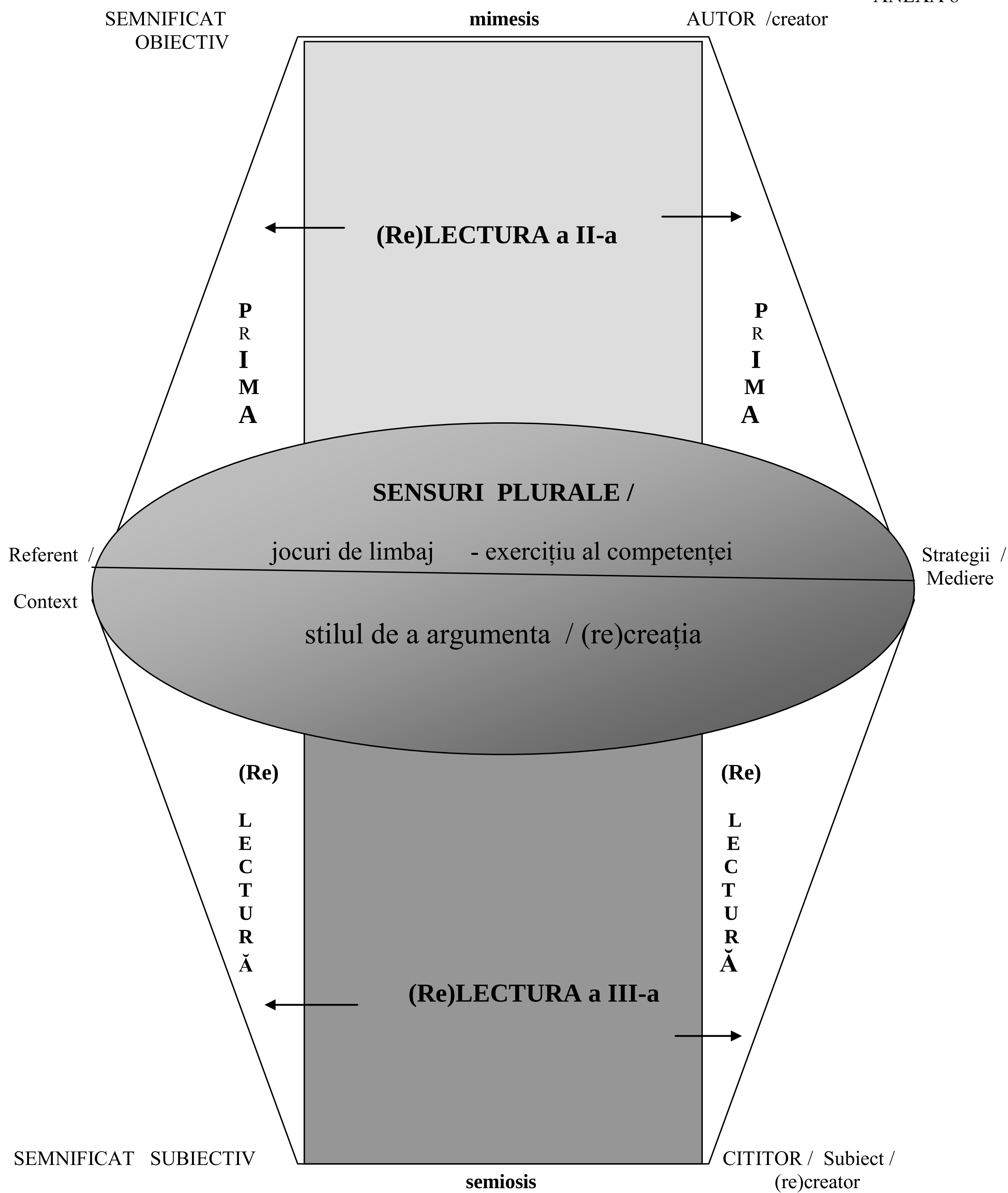
ANEXA 7

(RE)LECTURA / DISCURSUL / (RE)SCRIEREA

Aspect comparativ

Criterii de referință	Limba vorbită	Limba scrisă
Contextul de realizare	- în toate activitățile umane - la toate nivelurile sociale	- în situații speciale de comunicare
Forma de comunicare	- colectivă	- individuală
Poziția interlocutorului	- prezența fizică (prin voce)	- absența fizică (reprezentat mental prin textul / discursul scris)
Particularități de structurare generală a comunicării	- debit variabil, pauze, variații personale de accent, intensitate şi ritm - prezența unor elemente proprii dialogului (limbaj nonverbal, de exemplu, mimică, gesturi de aprobare // respingere) - înțelegerea globală a mesajului - înțelegerea mesajului şi răspunsul imediat (spontan) - integrarea în temă, în context - adaptarea rapidă la ezitări şi la interpretări diferite - reținerea numai a esențialului - lejeritate față de "stil" datorită caracterului de "verba volant"	- utilizarea punctuației unice - necesitatea unor comentarii explicite - elemente lingvistice proprii scrierii, a unor digresiuni şi explicații - înțelegerea analitică a mesajului - înțelegerea mesajului şi răspunsul la acesta, elaborat în timp (îngrijit) - nevoia de referire la o serie de criterii prestabilite - grija de a preveni neclaritățile şi de a adapta scrierea la virtualul lector (real şi / sau ideal) - responsabilitatea față de "stil" şi "adevăr" manifestată prin posibilitatea de a reface textul (parțial sau integral)
Particularități de organizare formală	exprimă o gândire "în mers, în zbor" - fraze neterminate, repetiții şi reluări - onomatopee - vocabular colorat cu imagini şi comparații - topică variabilă - intonație adaptată la context	- exprimă o gândire rațională, elaborată - enunțuri construite şi alese pe baza unei proiectări anterioare - coerența structurilor logice (prop/ fraze) - vocabular ales, în acord cu registrul - ordinea elaborată a cuvintelor - punctuația şi ortografia riguroase

ANEXA 8

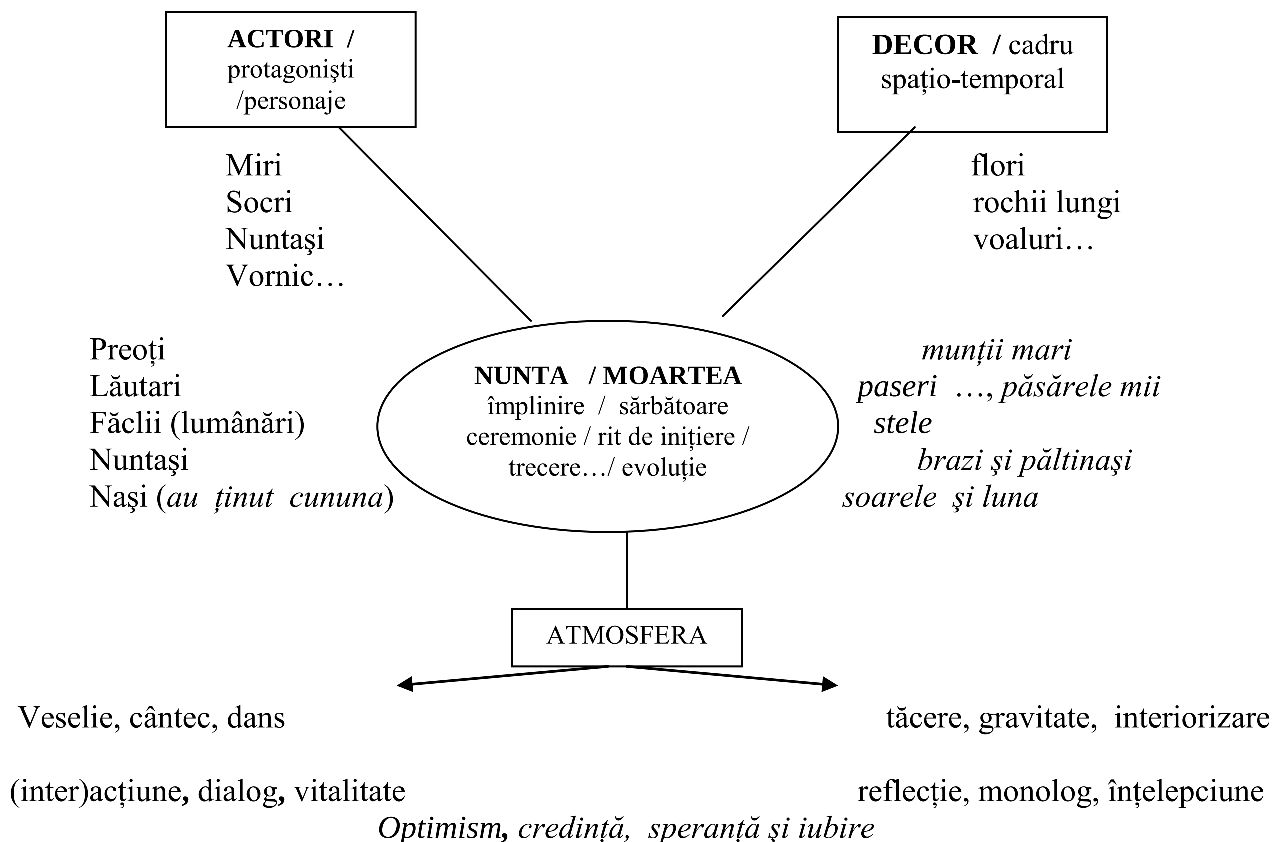


RELECTURILE ÎN VIZIUNEA MODELULUI INTEGRAT

ANEXA 9

ACTE DE LIMBAJ. CÂMPURI SEMANTICE

1. **Câmpul semantic în constelație** (nunta // moartea - aplicație pe fragmente din texte literare precum *Miorița*, *Călin (file de poveste),* de M. Eminescu, posibil de extins prin intertext cu *Nunta Zamfirei* de George Coşbuc ş.a.):



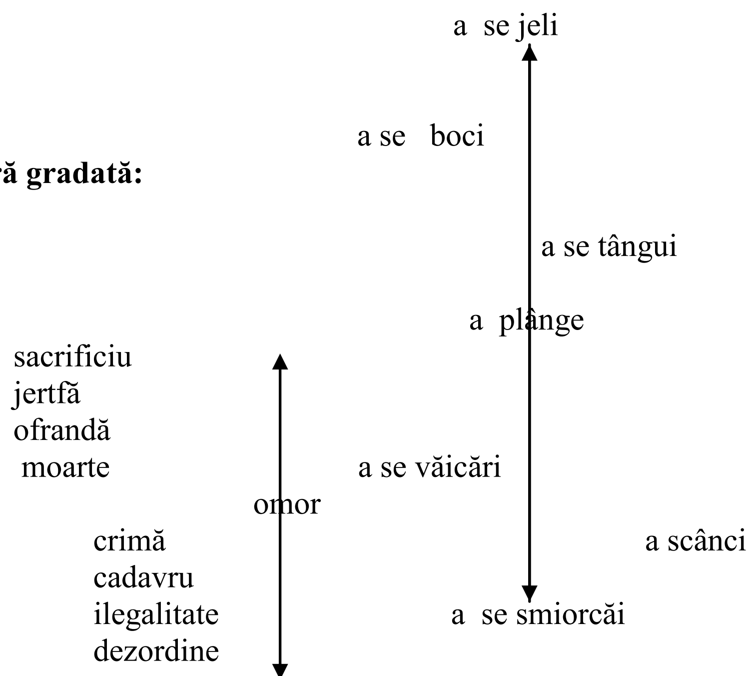
Concluzia: spectacol plural al naturii, manifestare duală a naturii (divine şi umane)

2. Câmpul lexical în serie:

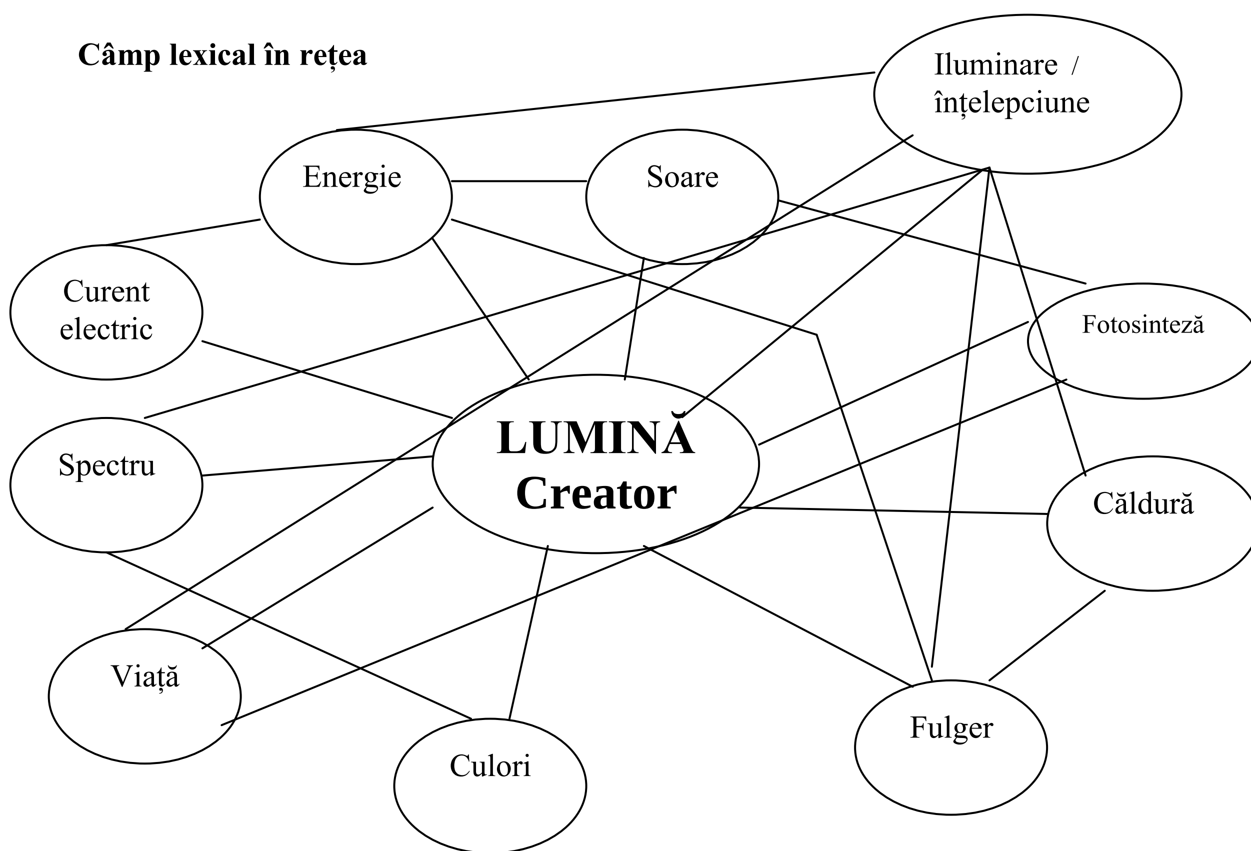
ACTORI	ACȚIUNI	OBIECTE	LOCURI
- - - -	- - - -	- - - -	- - - -

ACTORI	ACȚIUNI	MODALITĂȚI	CONSECINȚE
	- - -	- - -	- - -

3. Câmp semantic în nuanțe / tonuri / scară gradată:



4. Câmp lexical în rețea

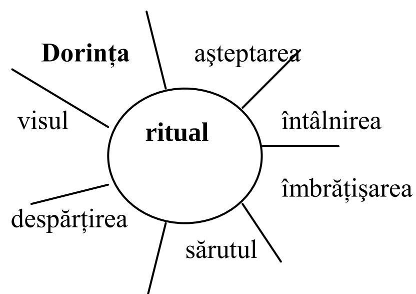


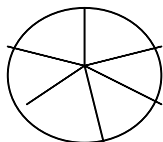
(adaptare și completare după Pamfil, 2004)

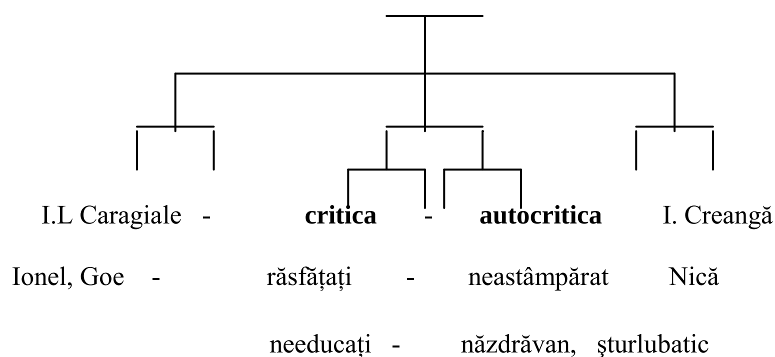
ANEXA 10

(Re)lectura I. Semne iconice.
Modele grafice de organizare a textului

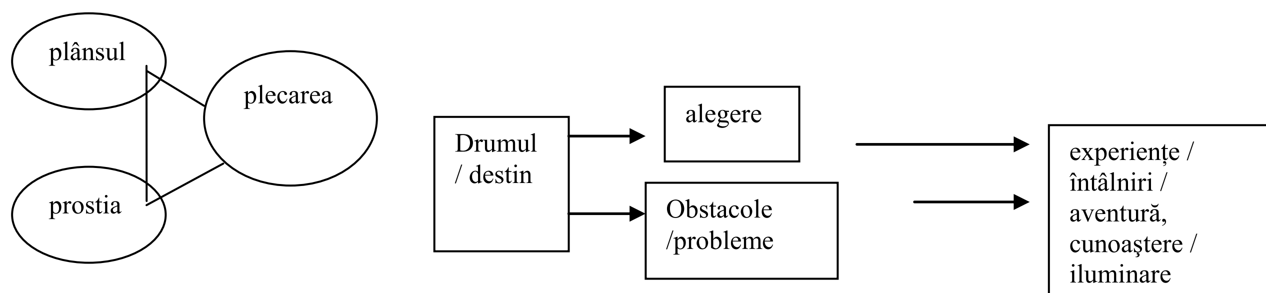
Educația în familie



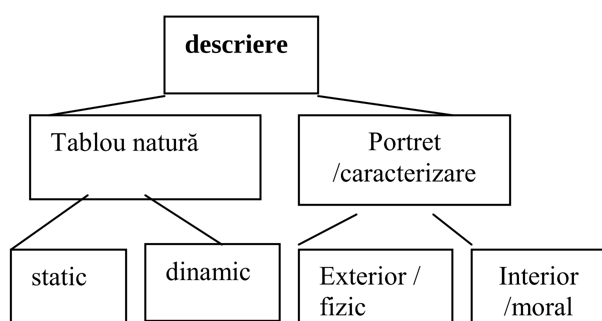


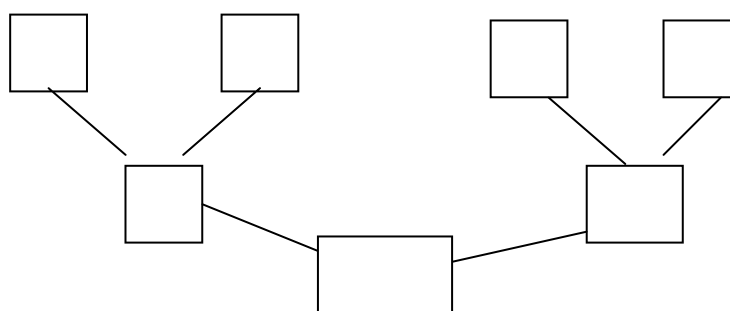


Descrierea

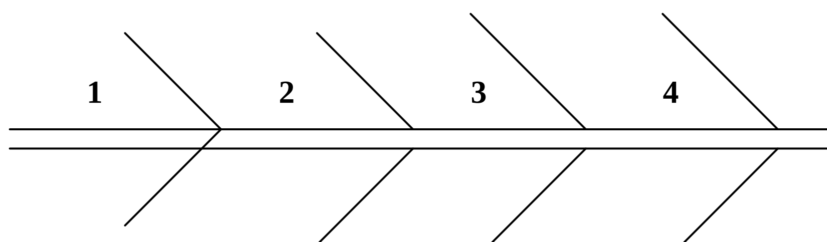


Cauză-efect

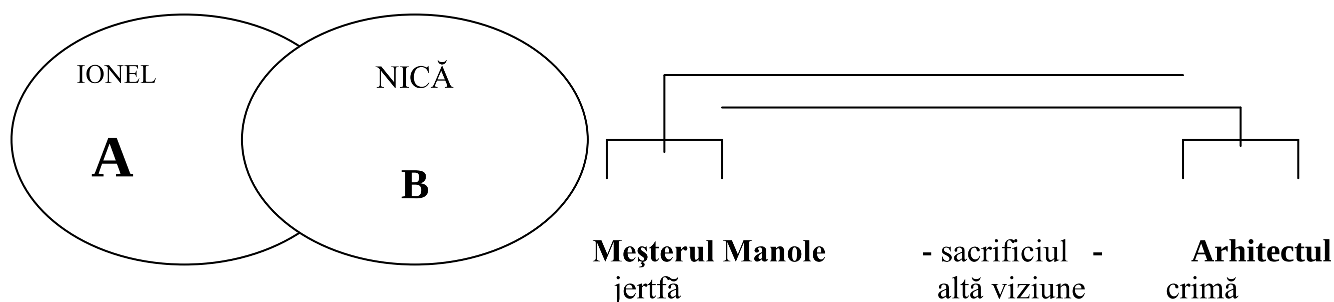




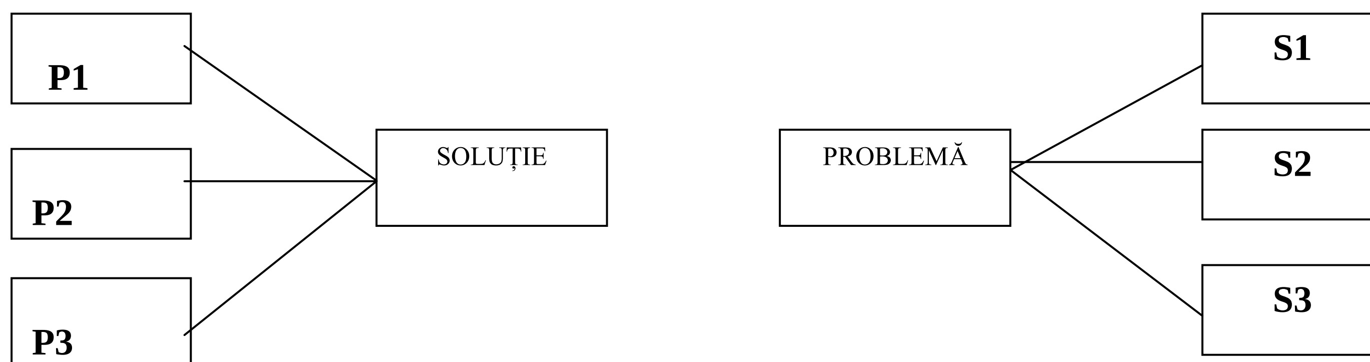
Deducție **Inducție**



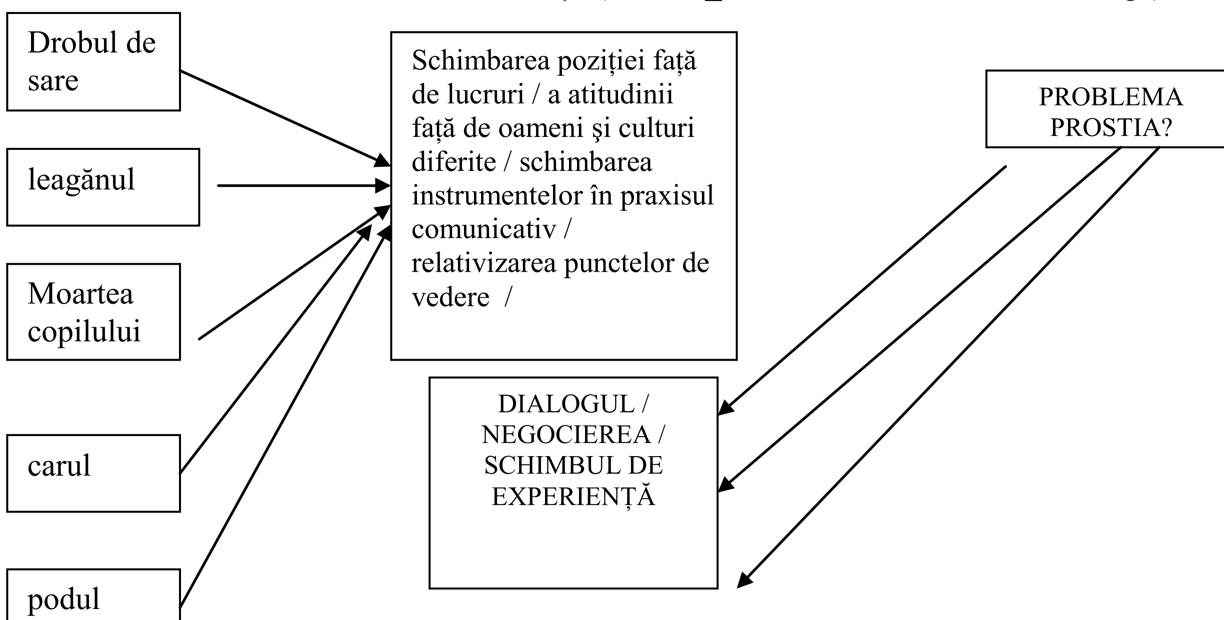
Secvență de evenimente



Paralelism / Comparație



Soluții (*Poveste_Prostia omenească*, de I. Creangă)

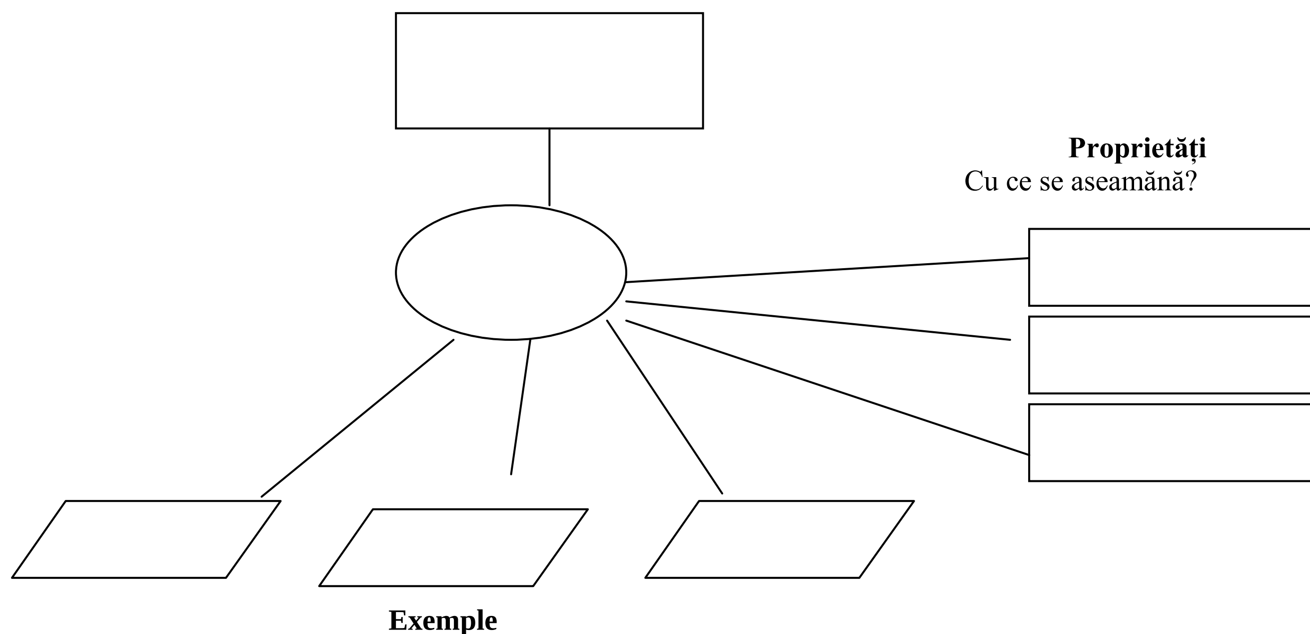


Problemă-soluție

(adaptare şi completare după Pamfil, 2004)

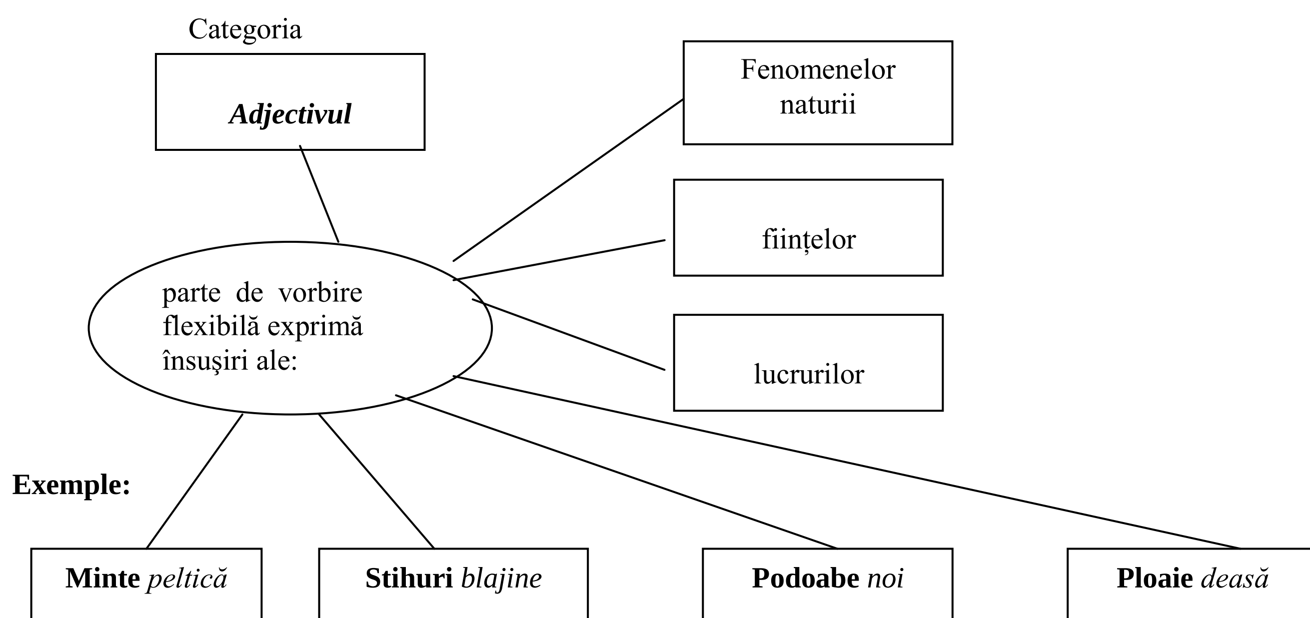
ANEXA 11

CONCEPTUL DE DEFINIȚIE



(modelat de Giasson, 1990, după Schwarz şi Rafael, 1985)

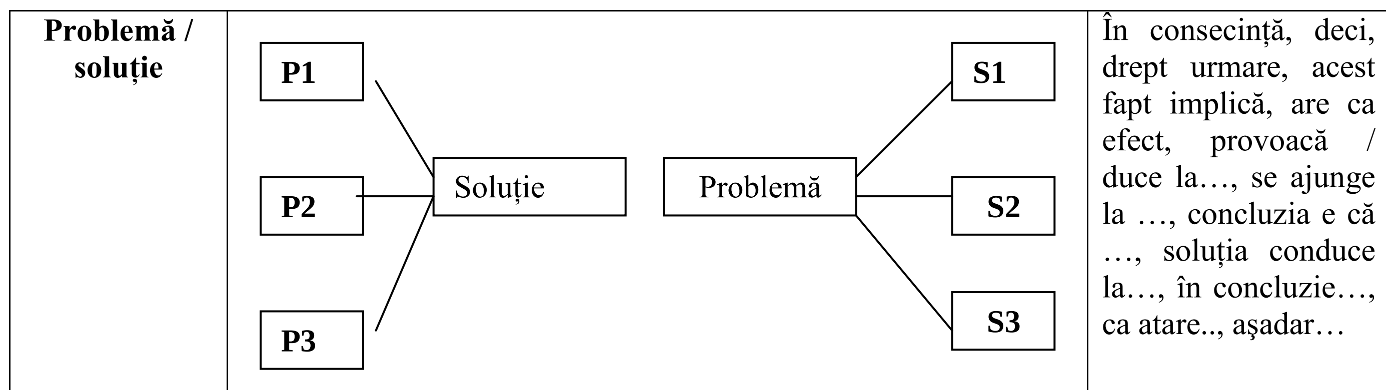
APLICAȚIE. Nu e, de Tudor Arghezi / Adjectivul



ANEXA 12

(RE)LECTURA I - INFORMATIVĂ.
Modele iconice

Relații	**Model grafic**	**Organizatori textuali**
Descrierea		La început, de exemplu, mai întâi, în plus, şi încă…, apoi, în final…
Cauzalitatea		**…** pentru că, de fapt, deoarece, iată de ce, din moment ce, din cauză că, drept urmare, acest fapt rezultă / decurge / depinde / provine; acest fapt precede ...
Secvența	**1** **2** **3** **4**	mai întâi, apoi, evoluția, în al treilea rând, pentru ca în cele din urmă …
Comparația / paralela	A B	Şi … şi, de asemenea, ca şi, mai degrabă, la fel ca şi, la asta se (mai) adaugă, acest lucru se aseamănă cu, nici…, nici…, numai dacă, excepție face, acest fapt exclude, acest fapt diferă de …



Problemă / soluție	**P1** **P2** **P3** Soluție Problemă **S1** **S2** **S3**	În consecință, deci, drept urmare, acest fapt implică, are ca efect, provoacă / duce la…, se ajunge la …, concluzia e că …, soluția conduce la…, în concluzie…, ca atare.., aşadar…

ANEXA 13

Argumentarea. Relații şi conectori

RELAȚIE	*Cuvinte şi expresii*
1. Analogie, asemănare, identitate, însumare	Şi … şi, de asemenea, adică, în plus, ca şi…, mai degrabă, la fel ca şi…, la asta se adaugă, acest lucru se aseamănă cu …, acest lucru aminteşte de … etc.
2. Disjuncție, separare, alternanță	Sau … sau …, nici … nici…, fie …, fie…, numai dacă …, cu excepția…, excepție face…, acest fapt exclude…, acest fapt diferă de …, acest fapt este incompatibil cu…,
3. Opoziție, obiecție, contradicție	Dar…, ori …, cu toate acestea, prin opoziție cu …, în sens contrar, în pofida…, în loc de …, chiar dacă…, împotriva …, în ciuda …, acest lucru contrazice…, acest lucru se opune / împiedică / interzice etc.
4. Cauză, motivație, explicație	Pentru că …, de fapt…, deoarece …, iată de ce …, din moment ce …, din cauză că …, ca urmare a …, acest fapt rezultă / depinde / provine / decurge din …, acest fapt precede… / în acest sens …/ neîndoielnic că etc.
5. Consecință, deducție, corolar	În consecință, deci…, acest fapt implică …, / are ca efect… / provoacă …/ aduce cu sine …/ produce …/ conduce la …, drept urmare…/fără doar şi poate etc.

ANEXA 14

(RE)LECTURA a II -a
Rezumatul – act de limbaj cu deschidere spre interpretare

Aplicație: *Poveste*, de I. Creangă – fişă de lucru / evaluare formativă

Plan simplu / sens local	**Plan dezvoltat de idei / sens local**	**Rezumat - argumentare prin folosirea relațiilor semantice şi a conectorilor // *sens global***
1. boceala femeilor	Nevasta şi soacra unui bărbat, cam proaste, se boceau *din pricina unui drob de sare* care o să omoare copilul / sau *De proaste* ce erau, nevasta şi soacra unui om se *boceau că are să moară copilul* (de mâța *are să sară* şi-i va trânti drobul de sare în cap) /*sau*	Un drob de sare aflat deasupra sobei *amenința / punea în pericol* viața unui copil aflat într-un leagăn, lângă sobă, fapt pentru care femeile se boceau / se plângeau */smiorcăiau* / */ se jeleau / văicăreau / se tânguiau*; Nevasta şi soacra unui om se boceau / *plângeau / se jeleau / se tânguiau / se văicăreau* din cauza *posibilei morți viitoare* a copilului / a unei *întâmplări neîntâmplate*, *gândindu*-se că *de* mâța va sări asupra-i, *drobul de sare* aşezat deasupra sobei o să cadă asupra copilului, aflat în *albie, lângă sobă*; sau
2. plecarea de acasă a bărbatului	Bărbatul, supărat şi amărât din pricina prostiei lor cum n-a mai pomenit, pleacă în lume cu promisiunea de a se întoarce acasă numai dacă dă de alții şi mai proşti / *sau*	
3.drumețul bezmetic / hoinăreala prin lume	Drumețul bezmetic / nedumerit *călătoreşte / se aventurează / hoinăreşte* (fără să ştie unde se duce) şi se întâlneşte cu alți patru bărbați / oameni care se frământau fiecare cu câte o altă problemă, socotindu-i şi pe aceştia ba tont, ba neghiob, ba prost.	• pricina luminii bordeiului şi prinderea soarelui cu o baniță • pricina carului şi uşile casei • pricina nucilor şi urcatul lor în pod, cu țăpoiul • pricina fânului şi urcatul vacii în şură
4. mirarea drumețului		Reflecția /dumirirea / priceperea / înțelegerea / iluminarea drumețului
5. întoarcerea acasă		

ANEXA 15

Discuția rețea. *Poveste*, de I. Creangă

MOTIVE

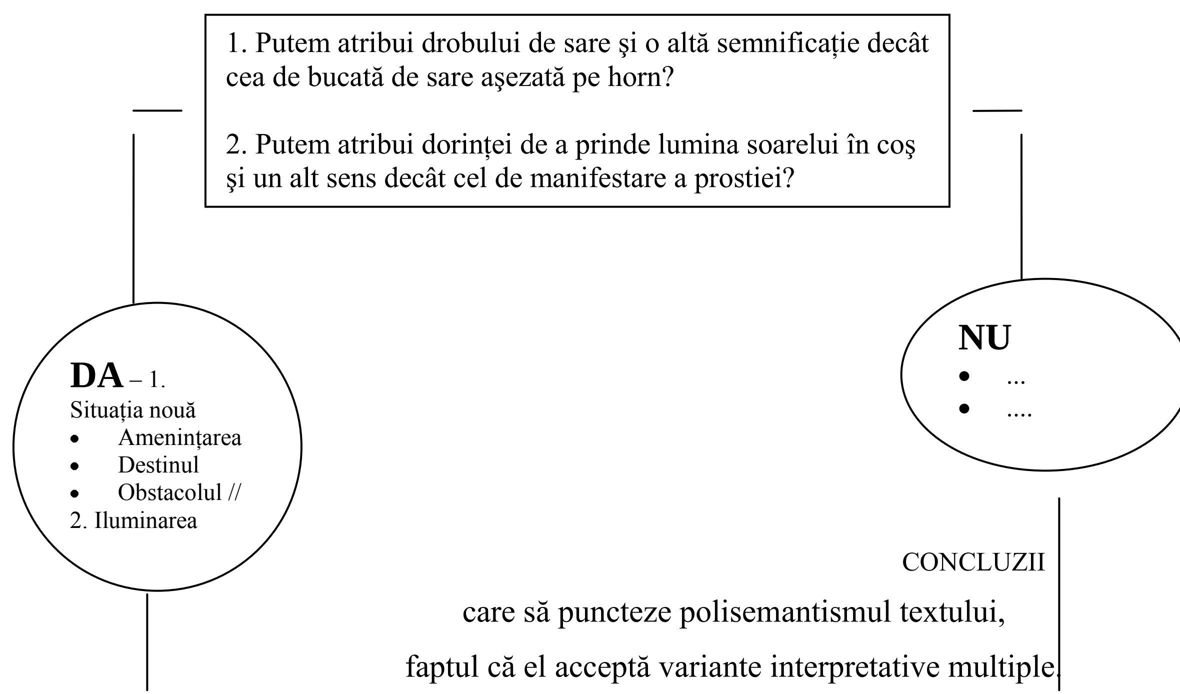
|

DA – ÎNTREBARE - NU

|

CONCLUZII

(după Charles Temple, Jean Gillet, 1996)



3. Putem considera relevante relațiile din cuplul femeie-bărbat din textul *Poveste*, de I. Creangă şi în alte planuri (psihologic, simbolic ş.a.)?

- DA: relația suflet – rațiune; anima – animus,
- procese psihice afective - procese mentale ;
- disoluție – ordine; inconştient – conştient; yin – yang

NU:

ANEXA 16

Interacțiunile dintre intenții / sensuri. *Poveste*, de I. Creangă

Jocul / Intenția autorului **I. Creangă**	**Jocul / Intenția cititorului**	**Jocul / Intenția operei** Prostia omenească // Poveste, de I. creangă
- în general, ascunsă, implicită, deoarece avem puține texte din laboratoarele de creație; - trădată de cuvinte, prin caracterul lor autarhic şi rebarbativ („nu asta am vrut să spun, dar asta a ieşit”). - *Întrebări (intra)textuale* de genul: • Ce prezentifică pentru autor *casa?* (centrul vieții) • Cine este / sunt personajele? (oameni obişnuiți) • Ce vrea să ”spună” autorul prin bărbat / mama şi soacra acestuia? (oameni fundamental identici şi totuşi diferiți) • De unde pleacă şi unde se întoarce omul? (de *acasă*)	- se leagă de orizontul său de aşteptare, de mentalitatea sa; - sunt implicate procesele sale interpretative (micro- şi macroprocese) - *întrebări transtextuale /extratextuale*: • Ce înseamnă *casa* pentru tine? • Ce experiențe plăcute / neplăcute / altfel ai tu legate de (apropierea) şi / sau (depărtarea de) *casă*? • Ai asistat la vreo discuție / situație similară între părinții / bunicii / prietenii tăi ? • Ce imagine îți vine în minte când spui cuvântul-simbol *casa*? (a copilăriei lipsite de griji, a fericirii, a siguranței şi a liniştii, dar şi a închiderii, a limitelor care ți se impun ş.a.)	- reprezintă ceea ce textul spune ca discurs autarhic şi autonom; - discursul se leagă de alte discursuri autarhice şi autonome, la rândul lor; - sistemul de referințe la care se raportează texte asemănătoare, apropiate şi / sau diferențiate tematic; - *întrebări intertextuale*: • În ce alte texte ale autorului apare simbolul *casa / drumul / întoarcerea acasă*? • Pentru ce alte personaje al autorului *casa* este *centrul lumii*? (Nică, Dănilă Prepeleac ş.a.) • În alte texte ale altor autori apare aceeaşi *imagine a casei?(*I. Slavici, *Vatra părăsită, Moara cu noroc,* M. Preda, *Moromeții*, *Delirul*, *Viața ca o pradă,* M. Eliade, *Memorii, Pe strada Mântuleasa* ş.a. *)* • Cum ați defini această reiterare? (*o imago mundi, un arhetip, un topos universal ş.a.*)

Aplicație - poezia *Cuplu* de Ana Blandiana **Anexa 16b**

Intenția autorului / jocul răspunsului obiectiv	***Jocul răspunsurilor subiective ale (re)cititorilor / Lectură predictivă*** (Ce s-ar întâmpla dacă unul dintre noi s-ar smulge?)
Ar vedea numai spatele din care s-a smuls Însângerat, înfrigurat, Al celuilalt.	• s-ar aventura în lumea adevărată / s-ar salva dintr-o “închisoare” • s-ar elibera de nişte chingi ori lanțuri numai bănuite ori închipuite • s-ar prăbuşi în lumea experiențelor obişnuite • s-ar desprinde din lumea ideilor pure / s-ar fărâmița din nelinişte în nelinişte • s-ar împlini într-o altă lume posibilă / ar muri celălalt • ar suferi, dar paradoxal, ar înțelege altfel viața ca întreg /s-ar împăca cu sine • s-ar ilumina şi ar înțelege că fiecare (altă) alegere implică un (alt) destin

ANEXA 16c

Grupurile de (re)lectură interpretativă (a III-a) / (Re)scrierea

- Pornește de la întrebări deschise / discuția-rețea;
- pregătesc orele de *dezbatere*, acestea constituind chiar nucleul argumentației / eseului / noului discurs;
- pot fi orientate de următoarele întrebări – probleme - sarcini de lucru care ar putea remodela clasicele subiecte de la examene insistând pe motivare / argumentare:

Text literar sau nonliterar (adaptare după Browne şi Keeley, 2000)	**Text de ficțiune** (adaptare după Temple, 1995)
1. Care este *întrebarea* / problema / tema principală pusă în acest text? 2. Ce *răspuns* ne oferă textul / autorul / personajul narator ş.a.? 3. Care *argumente* vin în sprijinul răspunsului dat? 4. *Argumentele* justifică îndeajuns *concluzia*? 5. Ce *alte* răspunsuri am putea oferi la întrebarea principală? 6. Ce *goluri*, ambiguități există / ce nu se spune în text? 7. Care sunt *afirmațiile* pe care trebuie să le acceptăm fără demonstrație? 8. Ce *prezumții de valoare* neafirmate trebuie să acceptăm pentru a ajunge la prezumțiile formulate de autor? 9. Ce *prezumții descriptive* trebuie să acceptăm pentru a ajunge la aceleaşi concluzii cu cele formulate de autor? 10. Autorul a caracterizat un anumit grup sau a descris anumite idei într-un mod cu care am putea fi *de acord sau nu*? 11. În ce *alte texte* / la ce *alți autori* ați mai întâlnit aceleaşi probleme în discuție?	1. Cine a *câştigat* în această poveste? Cine a *pierdut*? Ce anume a pierdut? Ce lecție putem învăța de aici? 2. Cu cine doreşte autorul să ne *identificăm*? Ce *model* doreşte autorul să urmăm? Ce anume din felul în care sunt descrise personajele ne conduce la această *concluzie*? 3. Imaginați-vă că personajul este de sex opus. Oare evenimentele ar fi avut acelaşi sfârşit sau altul? Ce s-ar fi întâmplat dacă personajele ar fi provenit dintr-o *altă clasă* socială, dintr-*o altă grupă* de vârstă? … 4. Ce *valori* din viața, cultura sau societatea noastră promovează acest text? Ce *valori* pune sub semnul întrebării? Ce anume este indubitabil? 5. Ce *altă interpretare* puteți sugera pentru această poveste? 6. Cărui *grup* de cititori i se adresează povestea? 7. Ce *fel de cititori* ar putea accepta premisele poveştii fără a le pune sub semnul întrebării? 8. În ce categorie de cititori intri *tu*?

Termenii articulării discursului argumentativ
şi funcţii ale acestora

I. ENUMERAREA	**Marchează**	**Concluzionarea unui raționament**
1. Mai întâi … Î n primul rând … Înainte de toate … 2. Pe urmă … Apoi … Şi … În plus … Încă… Peste … De altfel … 3. În ultimul rând … În sfârşit … Înainte de a încheia	• începutul, intrarea în temă, imersiunea în subiect • adeziunea • sfârşitul	În definitiv … Până la urmă … În total … Pentru a încheia … Pe scurt … În concluzie … În rezumat …
II. ILUSTRAREA IDEILOR	**Marcarea adeziunii**	**Atenuarea**
Adică … De exemplu … În special … Astfel … Ca … Este cazul …	Bineînțeles **…** Cert e că …. În mod sigur … Desigur … Fără îndoială … De altfel … Cu certitudine …	Măcar … Cel puțin …
III. RECTIFICAREA	**Opunerea**	**Prezentarea unei alternative**
Totuşi … Cu toate acestea … Or … De fapt … Cu adevărat…	Dar … Dimpotrivă … În revanşă … În mod contrar … În timp ce … La polul opus …	Fie…, fie … Ori …, ori … Primul …, al doilea … Dacă la început…, pe când …
IV. PUNEREA ÎN PARALEL	**Prezentarea unei cauze**	**Prezentarea unei consecințe**
Nu numai că …, dar … De asemenea … În acelaşi fel … Pe de o parte … Pe de altă parte …	Căci… / Într-adevăr …/ Pentru că … / Din moment ce …/ Efectiv …/ Dat fiind că …/ Având în vedere …/ Sub efectul …/ Grație …/ Cu ajutorul… Dacă...atunci ...prin urmare	La fel …/ Deci …/ În consecință …/ De aceea …/ Astfel …/ Prin urmare …/ Ca urmare …/ În aşa fel încât …/ în aşa manieră încât …/ În aceste condiții …/ De unde rezultă că …/ Din acel moment … Provoacă, aduce cu sine, acest lucru împiedică să…, Acest lucru interzice…,

PENTRU RELIEFAREA EMIȚĂTORULUI	PENTRU RELIEFAREA RECEPTORULUI	PENTRU IMPERSONALIZAREA DISCURSULUI
asigură personalizarea discursului Eu cred că, în opinia mea, părerea mea este că, susțin că, primul argument pe care îl aduc în favoarea acestei afirmații, am	Poate credeți că, ați susținut că, accept opinia dumneavoastră conform căreia…, considerați că...	Se spune, se ştie, se afirmă, experiența demonstrează că, se poate observa, se concretizează, se utilizează, se folosesc

demonstrat că, voi demonstra în cele ce urmează, am relevat, găsesc că		
Pentru continuitatea ideilor De asemenea Totodată Nu numai ... ci şi; În plus		Analogie, asemănare, identitate, însumare Şi...şi, de asemenea, în plus, ca şi..., mai degrabă, la fel ca şi, la asta se adaugă, acest lucru se aseamănă cu, aminteşte de

(adaptare după Şerbănescu, Andra, 2003)

ANEXA 18

Eseul argumentativ. Model 1

Construcția argumentației	**Sunt oare compatibile ştiința şi credința? de Andre Frossard** în *De ce trăim şi alte întrebări despre Dumnezeu*, Humanitas, 2006, pp. 48-50.
(1) încep printr-o expunere între ghilimele, scurtă, dar corectă, a obiecțiilor ce decurg din întrebarea / problema / premisa pusă; argumente obiective, **logica aristotelică /** dar este deja anticipată drept complementară **(cvasi)logica hermetică, a gnozei** prin "datele ce nu pot fi verificate ale Revelației"…	"Istoria, [pe de o parte], pare să demonstreze că nu sunt. A rămas celebră replica savantului marchiz de Laplace, teoreticianul determinismului integral: «Dumnezeu? O ipoteză de care nu am nevoie.»" Acelaşi lucru este valabil pentru toate ştiințele, care înaintează bazându-se pe date sigure şi recunoscute, verificate de experiență şi excluzând orice intervenție exterioară naturii. [Pe de altă parte], nu este şi cazul credinței care foloseşte datele ce nu pot fi verificate ale Revelației, pune în dogme taine tulburătoare pentru rațiune şi te cheamă să crezi, în pofida a tot ce îți stârneşte îndoiala, cum sunt răul, suferința, moartea şi ceea ce am putea numi «evidenta absență a lui Dumnezeu?». Mai mult, istoria ne arată că progresul cunoaşterii [nu numai că] reduce inexorabil domeniul religiei, restrâns în zilele noastre la perimetrul greu de precizat al sentimentelor şi al moralei. [Ba chiar, ci şi]De fiecare dată când se dezvăluie o nouă taină a vieții, religia îşi mai pierde un argument. Putem deci afirma că ştiința şi religia sunt incompatibile" **strategie deductiv-inductivă**.
(2) Expunerea este urmată de o propoziție care începe cu "Totuşi", cu deosebire dintre argumentele Bisericii, ale dogmei, premisă preluată în majoritatea cazurilor din Scriptură, logica hermetică, a gnozei / anticipată deja mai sus	Totuşi, s-au schimbat multe de la începutul secolului nostru. Numeroşi oameni de ştiință nu şovăie azi să se declare credincioşi, iar credința nu li se pare incompatibilă cu exercitarea vocației lor. Chiar Einstein refuza să creadă că "Dumnezeu se joacă în bumbi cu universul" şi lui îi datorăm aceste ciudate formulări, mai puțin complete decât celebra lui ecuație, poate mai puțin riguros construite, dar revelatoare: "Religia fără ştiință ar deveni oarbă, dar ştiința fără religie ar merge şchiopătând" şi ["Aş vrea să pătrund gândul lui Dumnezeu. Restul sunt detalii."] Ştiința şi religia nu sunt defel incompatibile, putând foarte bine coexista în mintea cuiva.

(3) argumente personale, subiective mai ales, urmând criteriul de valoare / principii ale Binelui, Ade-vărului, Fru-mosului şi Libertăţii, păstrând spiritul paideic atât în sprijinul argu-mentelor sale, cât mai ales în vederea demontării contraargu-mentelor / Paralelismul, împletirea de argumente pro şi contra	**strategie deductiv-inductivă** Ar fi poate preferabil ca în loc să spunem "ştiinţa", să vorbim despre "ştiinţe", căci fiecare ştiinţă se dezvoltă conform unei anumite ordini, care o îndepărtează tot mai mult de celelalte, asemenea spiţelor unei roţi. Ele comunică din ce în ce mai greu între ele şi nimeni nu mai poate să le unifice într-o gândire globală. Oppenheimer, unul dintre "inventatorii" bombei atomice, compara, într-o bună zi, imensul edificiu al cunoştinţelor moderne cu o închisoare cu ziduri atât de groase încât orice dialog devine imposibil între cei aflaţi în celule. Există totuşi un punct comun între ştiinţe: toate caută adevărul, urcând din cauză în cauză, sub controlul matematicii, până la originea fenomenelor supuse investigaţiei. Virtutea lor principală este smerenia, fără de care ele n-ar descoperi niciodată ceva. Religia se preocupă mai puţin de obârşia oamenilor şi mai mult de menirea lor, o interesează mai puţin faptul de a afla cum este constituit omul, cât cel de a cunoaşte care este menirea lui. După ce s-a întrebat: "Cine oare suntem noi?", întrebare la care numai Dumnezeu putea răspunde, Paul Gauguin a mai adăugat: "De unde venim?" şi "Încotro ne ducem?". Ştiinţele, sau dacă vreţi, pentru mai multă comoditate, ştiinţa ar putea răspunde la prima întrebare, iar religia la celelalte două. Dar e vorba de cele două aripi ale aceleiaşi cunoaşteri care n-ar ajuta prea departe dacă s-ar lipsi de una dintre ele. Nu numai că ştiinţa şi religia nu sunt incompatibile, dar ele ar trebui să fie strâns unite în inteligenţa omenească pentru a nu o lipsi pe cea din urmă de căutarea unui răspuns la cele două întrebări fundamentale care i se adresează: acest "cum?", la care religia şovăie adesea să răspundă, şi acest "de ce?", pe care anumiţi oameni de ştiinţă continuă să-l elimine din vocabularul lor înainte de a-şi petrece tot restul vieţii încercând să-i dea un răspuns. Trebuie să remarcăm, în treacăt, că pe măsură ce înaintăm în cercetarea lucrurilor, pe atât misterul lor sporeşte, [cum spunea şi L. Blaga]. O femeie care tricotează [ori o "Femeie citind", ori o "Femeie la malul mării" din picturile lui Picasso] are întotdeauna ceva misterios prin amestecul de prezenţă şi absenţă caracteristic acestor ocupaţii [sau stări]. Când îţi dai seama că, de fapt, este vorba despre o conglomerare de particule elementare asociate în atomi, constituiţi în molecule care stau şi tricotează [sau citesc sau contemplă marea], [fără îndoială, pe drept cuvânt] misterul ia proporţii cosmice. [Fireşte / desigur / negreşit / cu siguranţă / fără doar şi poate] [Aşadar], când lucrurile sunt ştiinţific explicate, atunci au ele mai multă nevoie de o explicaţie religioasă. **Strategie dialectică – combinarea de argumente şi contraargumente / entimema**

Eseul argumentativ. Model 2

André Frossard, *Credința şi Big Bang*, în *De ce trăim şi alte întrebări despre Dumnezeu*, Humanitas, 2006, pp. 51-53

"Aşa cum o dovedeşte deplasarea spre roşu a spectrului galaxiilor, universul se află în expansiune, aidoma unei jerbe de focuri de artificii. Pentru ca galaxiile să fie în continuă goană, ele trebuie să fi avut un punct de plecare. Se crede deci că, la început, întreaga masă a universului se afla condensată într-un punct imperceptibil, mult mai mic decât vârful unui ac de gămălie, unde domnea o căldură îngrozitoare. La un moment dat, acum zece sau cincisprezece miliarde de ani, s-a produs un fel de explozie, mai bine-zis o dilatare bruscă, însoțită de o enormă eliberare de energie în vid. Această energie care s-a transformat în materie în cursul dilatării punctului fizic inițial până a ajuns să alcătuiască, printr-o serie de metamorfoze (termenul este impropriu, dar oricare altul ar fi la fel de puțin adecvat), universul în continuă expansiune, a cărui imensitate sfidează puterea telescoapelor noastre.

Această teorie, extrasă cu 60 de ani în urmă din observațiile făcute de astronomul belgian Lemaître şi pusă recent la punct de către fizicianul Gamow, care a popularizat-o sub numele expresiv de «Big Bang» sau de «Marele Bum» primordial, este adoptată astăzi de către majoritatea astrofizicienilor. Cum ea atribuie un început universului, nu se află în contradicție cu doctrina iudeo-creştină a Facerii lumii şi Biserica s-ar putea sprijini pe ea, fără inconveniente, pentru a putea aşeza [în sfârşit], pe o bază ştiințifică cuvântul pe care îl propovăduieşte."

Totuşi, dacă nu se poate tăgădui că povestirea creației se deschide în Biblie prin evocarea acelei "harababuri" care aminteşte oarecum informa "supă de particule" (mai exact, de quarcuri) care ar fi urmat acelui Big Bang, nu e mai puțin adevărat că în Evanghelie ni se spune "La început a fost Cuvântul" şi nu altceva.

Biserica nu are niciun interes să adere la vreun sistem ştiințific. S-a încrezut multă vreme în sistemul lui Ptolemeu, care aşeza Pământul în centrul lumii, apoi au venit Copernic şi Galilei, care au aruncat pământul în vârtejul stelelor şi Biserica a trebuit să călătorească cu ei după o zadarnică tentativă de rezistență. Teoriile ştiințifice au marele avantaj de a fi supuse revizuirilor, aşa încât nu este imposibil ca teoriei numite "Big Bang" să-i urmeze o alta care, în loc să ne vorbească despre expansiune, ne va arăta că galaxiile nu descriu curbe maiestuoase de cât pentru a ajunge într-un punct de atracție irezistibil şi necunoscut. Cine poate spune? Lucrările fizicienilor şi astrofizicienilor prezintă cel mai mare interes, dar nu trebuie să facem din ipotezele lor o doctrină, ceea ce nici ei înşişi nu fac, atât de mult țin, [şi pe bună dreptate], la libertatea lor de cercetare.

De altfel, teoria "Big Bang" este pe alocuri obscură. Când ni se spune, de exemplu, că brutala dilatare a punctului fizic originar a eliberat o enormă cantitate de energie în vid, este evident că problema trece de la punctul fizic ("vârful unui ac de gămălie" unde se află concentrată masa universului) la vid, vidul absolut şi primordial, tot atât de greu de definit ca oricare taină creştină. Teoria nu este atât de nouă. Regăsim aceeaşi intuiție în uimitoarea capodoperă a lui Edgar Poe, intitulată "Evrica" (sic!), publicată în 1848. Teoria lui Edgar Poe ține de logica pură, iar stadiul cunoaşterii în acea vreme nu-i putea permite autorului să se sprijine pe analiza spectrului galaxiilor sau pe ciclul reacțiilor termonucleare, dar rezultatul prezintă o analogie izbitoare: universul se află în expansiune şi el s-a născut dintr-un punct. Se poate aşadar întâmpla ca un geniu, lipsit de mijloacele de investigație excepționale de care dispunem noi azi, să ajungă la rezultate identice.

Cât despre paralela dintre Geneză şi Big Bang trebuie să spunem că ea păcătuieşte cel puțin prin aceea că Geneza ne vorbeşte de începutul lumii vizibile, nicidecum de secretele fabricării materiei. Şi să nu uităm că noi credem, noi creştini, evrei sau musulmani, că spiritul a precedat tot ce se află, văzutele toate şi nevăzutele."

ANEXA 18b

Tipuri / tehnici de argumentare.
EVALUARE FORMATIVĂ

Sarcina de lucru: După modelele (perfectibile) oferite mai jos pentru eseul *Sunt oare compatibile știința și religia?* de André Frossard, construiți și completați tabele analogice privind tipuri / strategii / tehnici de argumentare cu exemple din eseul *Credința și Big Bang*, aparținând aceluiași autor (pentru conținutul eseului, v. Anexa 17b).

1. Tipuri de argumentare / argumente:

Argumentare obiectivă / confirmată de o *comunitate științifică* / fapte / informații / mărturii / citate	Argumentare subiectivă / bazată pe crez personal / sentimente proprii / sistemul propriu de valori și atitudini
• replica savantului marchiz de Laplace, teoreticianul determinismului integral: «Dumnezeu? O ipoteză de care nu am nevoie.»” // • Chiar Einstein refuza să creadă că “Dumnezeu se joacă în bumbi cu universul” ; “Religia fără știință ar deveni oarbă, dar știința fără religie ar merge șchiopătând” și [“Aș vrea să pătrund gândul lui Dumnezeu. Restul sunt detalii.”] • Oppenheimer, unul dintre “inventatorii“ bombei atomice, compara, într-o bună zi, imensul edificiu al cunoștințelor moderne cu o închisoare • După ce s-a întrebat: “Cine oare suntem noi?”, întrebare la care numai Dumnezeu putea răspunde, Paul Gauguin a mai adăugat: “De unde venim?” și “Încotro ne ducem?”	• Putem deci afirma că știința și religia sunt incompatibile”; • Știința și religia nu sunt defel incompatibile, putând foarte bine coexista în mintea cuiva. • Dar e vorba de cele două aripi ale aceleiași cunoașteri care n-ar ajuta prea departe dacă s-ar lipsi de una dintre ele. • Nu numai că știința și religia nu sunt incompatibile, dar ele ar trebui să fie strâns unite în inteligența omenească pentru a nu o lipsi pe cea din urmă de căutarea unui răspuns la cele două întrebări fundamentale care i se adresează: acest “cum?”, la care religia șovăie adesea să răspundă, și acest “de ce?”, pe care anumiți oameni de știință continuă să-l elimine din vocabularul lor ș.a.

2. Tehnici de argumentare:

Argumentare (prin):	**Structuri lingvistice argumentative (cf. Programa cls, a XI-a – a XII-a)** ***Verbe evaluative; adverbe de mod / predicative ca indici ai subiectivității evaluative; cuvinte cu rol argumentativ; structuri / tipare sintactice în argumentare**
Analogie	Tip de inducție cu caracter probabil: din premise adevărate, totuși pot rezulta concluzii false • *Istoria*, pe de o parte … // pe de altă parte, *credința*; • preferabil ca în loc să spunem “*știința*”, să vorbim despre “*științe*”;
Exemplificare	1. Oppenheimer, unul dintre “inventatorii“ bombei atomice, compara, într-o bună zi, imensul edificiu al cunoștințelor moderne cu o închisoare 2. Un punct comun între științe: toate caută adevărul, urcând din cauză în cauză, sub controlul matematicii, până la originea fenomenelor supuse investigației. Virtutea lor principală este smerenia, fără de care ele n-ar descoperi niciodată ceva. 3. Religia se preocupă mai puțin de obârșia oamenilor și mai mult de menirea lor,

	o interesează mai puţin faptul de a afla cum este constituit omul, cât cel de a cunoaşte care este menirea lui.
Enumerare	Trebuie să remarcăm, în treacăt, că pe măsură ce înaintăm în cercetarea lucrurilor, pe atât misterul lor sporeşte, [cum spunea şi L. Blaga]. O femeie - care tricotează [ori o “Femeie citind” , ori o “Femeie la malul mării” din picturile lui Picasso] are întotdeauna ceva misterios prin amestecul de prezenţă şi absenţă caracteristic acestor ocupaţii sau stări. /…/cum sunt răul, suferinţa, moartea şi ceea ce am putea numi «evidenta absenţă a lui Dumnezeu?».
Pe bază de aparenţe / majoritate	- Religia se preocupă mai puţin de obârşia oamenilor şi mai mult de menirea lor, o interesează mai puţin faptul de a afla cum este constituit omul, cât cel de a cunoaşte care este menirea lui; - Acelaşi lucru este valabil pentru toate ştiinţele, care înaintează bazându-se pe date sigure şi recunoscute, verificate de experienţă şi excluzând orice intervenţie exterioară naturii.
Cauzală / de implicaţie	[Întrucât, pentru că, de vreme ce, deoarece, din moment ce] Ştiinţa şi religia nu sunt incompatibile, /…/ ele ar trebui să fie strâns unite în inteligenţa omenească pentru a nu o lipsi pe cea din urmă de căutarea unui răspuns la cele două întrebări fundamentale care i se adresează: acest “cum?”, la care religia şovăie adesea să răspundă, şi acest “de ce?”, pe care anumiţi oameni de ştiinţă continuă să-l elimine din vocabularul lor

3. Clasificarea argumentelor:

Propoziţii / aserţiuni bazate pe următoarele tipuri de argumente:				
Fapte	Opinii	Mărturii, date, cifre, dovezi	Credinţe /convingeri	Prejudecăţi

4. Adaptarea la intenţia comunicativă / tehnici de persuadare / colaborare cu receptorul:

Tehnici de colaborare cu receptorul prin apel la	
Logică	Numeroşi oameni de ştiinţă nu şovăie azi să se declare credincioşi, iar credinţa nu li se pare incompatibilă cu exercitarea vocaţiei lor.
Emoţie	• Întrebări retorice: “Cine oare suntem noi?”, întrebare la care numai Dumnezeu putea răspunde, Paul Gauguin a mai adăugat: “De unde venim?” şi “Încotro ne ducem?” • foloseşte datele ce nu pot fi verificate ale Revelaţiei, pune în dogme taine tulburătoare pentru raţiune şi te cheamă să crezi, în pofida a tot ce îţi stârneşte îndoiala, cum sunt răul, suferinţa, moartea şi ceea ce am putea numi «evidenta absenţă a lui Dumnezeu?».
Etică	Comportamentul marchizului de Laplace «Dumnezeu? O ipoteză de care nu am nevoie.»” faţă în faţă cu cel al lui Einstein: Chiar Einstein refuza să creadă că “Dumnezeu se joacă în bumbi cu universul”
Mit	Facerea Lumii / Geneza

Argu-mente pro şi contra	"Cât despre paralela dintre Geneză şi Big Bang trebuie să spunem că ea păcătuieşte cel puțin prin aceea că Geneza ne vorbeşte de începutul lumii vizibile, nicidecum de secretele fabricării materiei. Şi să nu uităm că noi credem, noi creştini, evrei sau musulmani, că spiritul a precedat tot ce se află, văzutele toate şi nevăzutele."

5. Identificați în structura logico-semantică a argumentărilor propuse spre analiză mărci ale evaluării subiective a vorbitorului şi introduceți-le în tabelul de mai jos:

Mărci ale evaluării subiective	**Exemple din eseurile / textele propuse spre analiză**
1.verbe / locuțiuni verbale evaluative	● de judecată: religia *şovăie* adesea / misterul *ia proporții* cosmice; să remarcăm / pare să demonstreze că nu sunt / A rămas celebră replica / este valabil pentru toate ştiințele • de modalitate / necesitate: *se poate spune/ Trebuie ..., în treacăt,* • dicendi: putem *spune* că …/ să răspundă / • de opinie: Când îți dai seama că, de fapt, este vorba despre o conglomerare de particule elementare asociate în atomi, constituiți în molecule / Ar fi poate preferabil.
2. adverbe / locuțiuni adverbiale	• de mod: *de fapt*, este vorba despre…/ să remarcăm, *în treacăt*…. / Ar fi *poate* preferabil; • predicative: [Fireşte / desigur / negreşit / fără îndoială / cu siguranță / fără doar şi poate]… • corelative: …când lucrurile sunt ştiințific explicate, atunci au ele mai multă nevoie de o explicație religioasă.
3. cuvinte cu rol argumentativ	• adverbe: [fără îndoială, pe drept cuvânt] misterul ia proporții cosmice. • conjuncții şi locuțiuni conjuncționale: - disjunctive: tricotează [sau citesc sau contemplă marea]; - de tip cauzal: *[Întrucât, pentru că, de vreme ce, deoarece, din moment ce]* Ştiința şi religia nu sunt incompatibile, /…/ ele ar trebui să fie strâns unite în inteligența omenească pentru a nu o lipsi pe cea din urmă de căutarea unui răspuns la cele două întrebări fundamentale - consecutiv: "o închisoare cu ziduri atât de groase încât orice dialog devine imposibil între cei aflați în celule". - concesiv: [*În ciuda* acestui fapt] Există *totuşi* un punct comun între ştiințe / te cheamă să crezi, *în pofida a tot* ce îți stârneşte îndoiala, - conclusiv: *aşadar* … când lucrurile… / - de mod progresivă: că pe măsură ce înaintăm în cercetarea lucrurilor, pe atât misterul lor sporeşte, - final: (pentru) ca să …. - cumulativ: *Mai mult*, istoria ne arată că progresul cunoaşterii *nu numai că* reduce inexorabil domeniul religiei , *[Ba chiar, ci şi]*De fiecare dată când se dezvăluie o nouă taină a vieții, religia îşi mai pierde un argument. - opozițional: în loc să spunem "*ştiința*", să vorbim mai bine despre "*ştiințe*";
4. structuri / tipare sintactice în argumentare	• construcții explicative: are întotdeauna ceva misterios *prin amestecul de prezență şi absență caracteristic acestor ocupații sau stări.* Când îți dai seama că, de fapt, *este vorba despre o conglomerare de particule elementare asociate în atomi, constituiți în molecule care stau şi tricotează [sau citesc sau contemplă marea] ...,* • apozitive şi incidente: Ştiințele, *sau dacă vreți*, pentru mai multă comoditate,

	• cumul enumerativ: Nu numai că ştiinţa şi religia nu sunt incompatibile, dar ele ar trebui să fie strâns unite în inteligenţa omenească pentru a nu o lipsi pe cea din urmă de căutarea unui răspuns la cele două întrebări fundamentale • paralelism sintactic: *[Pe de o parte]* ştiinţa ar putea răspunde la prima întrebare, iar religia la celelalte două / *[Pe de altă parte],* nu este şi cazul credinţei care foloseşte datele ce nu pot fi verificate ale Revelaţiei, pune în dogme taine tulburătoare pentru raţiune şi te cheamă să crezi, • subordonate antepuse şi reluate: *Că* ştiinţa şi religia nu sunt incompatibile, dar ele ar trebui să fie strâns unite în inteligenţa omenească *asta* este deja o realitate acceptată…

ANEXA 19

Strategii şi structuri argumentative

SARCINI DE LUCRU:

- În vederea susţinerii unei dezbateri pe tema *Ştiinţa şi religia sunt // nu sunt compatibile* cu argumente din 3-5 autori (de ex., M. Eminescu, Mircea Eliade, C. Noica, Emil Cioran ş.a.) şi texte din opera lor, alcătuiţi un tabel contrastiv cu argumente // contraargumente, ştiind că veţi face parte din echipa afirmatoare sau negatoare prin tragere la sorţi.

- Scrieţi apoi un eseu liber în care să vă argumentaţi propriile puncte de vedere cu privire la problema *Sunt oare compatibile ştiinţa şi religia?* şi / sau *Credinţa şi Big Bang* susţinând sau negând teza autorului, André Frossard cu argumente din opera autorilor mai sus menţionaţi.

- În vederea construirii argumentaţiei voastre, pe lângă modele oferite (mai sus), folosiţi informaţiile şi explicaţiile din tabelele următoare privind structura logico-formală a silogismelor şi evitaţi sofismele.

1. Strategii / proceduri argumentative:

	Strategii de argumentare ***Verbe evaluative; adverbe de mod / predicative ca indici ai subiectivităţii evaluative; cuvinte cu rol argumentativ; structuri / tipare sintactice în argumentare***
Analogie	Reprezintă tipul de inferenţă inductivă, de largă utilizare în cunoaşterea comună şi cea ştiinţifică. Schema de inferenţă este următoarea: Fa&Ga&Ha / istoria / ştiinţa / ştiinţele Fb&Gb&Hb / credinţa / religia / Biserica Ia ----------------- Ib Prin urmare două obiecte a / ştiinţa şi b / religia, care posedă însuşirile F, G, H, în cazul în care se constată că unul din ele posedă proprietatea I, (nedetectată încă la b) se va conchide că şi celălalt are proprietatea I. Este un tip de inferenţă plauzibilă, deşi premisele sunt adevărate, concluzia este totuşi probabilă. X, Z, şi Y sunt creştini pentru că aşa sunt părinţii şi bunicii lor. Prin urmare P ai cărui părinţi şi bunici sunt creştini, este şi el creştin.

Inducția prin simplă enumerare (cu exemplificare)	Este tipul de inducție care constă din obținerea unei concluzii generale pe baza repetării identice a unor fapte într-un număr mai mic sau mai mare de cazuri. Bazându-se exclusiv pe simpla repetare a unor constatări şi absența unui contra-exemplu, nu merge până la descoperirea legăturilor esențiale a cauzelor. Fiind rezultatul unor observații neorganizate științific, concluziile trebuie tratate cu prudență, existând riscul producerii unor concluzii false. „Toți islamiştii țin sărbătoarea Ramadanului, pentru că din ceea ce am observat (până acum) n-am văzut nici unul să n-o țină.”
Cauzală / de implicație	Redată în limbajul natural prin expresia „dacă...atunci”. „Dacă” introduce antecedentul, „atunci” introduce consecventul. Pe relația antecedent-consecvent, implicația este falsă într-o singură situație: antecedent adevărat şi consecvent fals. „Explicația cosmogonică religioasă susține că Soarele n-a fost creat până în cea de-a patra zi. Soarele este însă cauza existenței distincte a zilelor, ca şi a succesiunii lor şi, deci, în absența Soarelui, atât existența distinctă a primelor trei zile, cât şi succesiunea lor, sunt ambele imposibile. Prin urmare, explicația cosmogonică religioasă este falsă.”

2. Recunoaşterea structurilor silogistice şi evitarea sofismelor în argumentare:

Silogism / entimema	**Sofisme**
Silogismul este tipul fundamental de inferență deductivă mediată alcătuită din trei propoziții categorice. Structură: Premisă Premisă ----------- Concluzie Toți oamenii au născocit o formă de divinitate pentru a se îmbărbăta. Tu eşti un om. --- Prin urmare şi tu ai născocit o formă de divinitate pentru a te îmbărbăta. Toți cei ce refuză orice formă de divinitate sunt atei. Unii dintre noi refuză orice formă de divinitate. ________________ Unii dintre noi sunt atei.Un raționament complex alcătuit din mai multe silogisme se numeşte *polisilogism.*	*Sofismele supoziției neîntemeiate* *Bifurcația* – apare atunci când se presupune că sunt posibile numai două alternative într-o situație în care există, de fapt, mai mult decât cele două alternative presupuse. Falsa dilemă este un tip de bifurcație care a dat naştere unor sofisme celebre:„Dacă volumele din această bibliotecă concordă cu ceea ce este scris în Koran, atunci trebuie distruse pentru că sunt inutile. Dacă volumele din această bibliotecă contrazic ceea ce este scris în Koran, atunci trebuie distruse pentru că sunt dăunătoare. Cărțile din bibliotecă trebuie să concorde sau să contrazică Koranul. Oricum trebuie distruse (fie că sunt inutile, fie că sunt dăunătoare).” *Sofisme de relevanță* *Argumentum ad hominem* – tip de sofism care constă în atacul asupra persoanei care prezintă argumentul. - ad hominem „tu quoque” (şi tu) se produce atunci când un „ad hominem” este folosit pentru a respinge un alt „ad hominem” „Teoria darwiniană cu privire la evoluția omului trebuie respinsă, de vreme ce Papa susține altceva. *Argumentum ad ignorantiam (argumentul relativ la ignoranță, se prezintă în două forme):* a) o propoziție este adevărată pentru că nimeni n-a dovedit că este falsă, b) o propoziție este falsă pentru că nimeni nu a dovedit că este adevărată. a)Dumnezeu trebuie să existe pentru că nimeni nu a dovedit că nu există. b)Dumnezeu nu poate să existe pentru că nimeni nu a dovedit că există. *Argumentum Ad Populum (argumentul poporului)* – se afirmă că o propoziție este adevărată pentru că toți sau cei mai mulți dintre oameni o consideră adevărată. „De vreme ce toți creştinii spun că pelerinajele la mănăstiri sunt aducătoare de sănătate şi noroc, atunci nu poate fi altfel.”

Notă: Elementele de logică din tabele sunt verificate, explicate şi completate de către Niura Dumbravă, prof. de Filozofie şi Logică, Liceul Pedagogic “Mihai Eminescu” din Târgu-Mureş

ANEXA 20

Jocul contextualizare / decontextualizare

prin raționament analogic / paralelism, de la caz…, la caz…: nu numai…, ci şi…

1. MONASTIREA ARGEŞULUI / sacrificiul

Text care face apologia jertfei pentru creație	**Text care face apologia crimei**
“Pentru **omul arhaic** un lucru sau un act nu are semnificație, decât în măsura în care participă la un prototip sau în măsura în care repetă un act primordial (bunăoară Creația).” “Omul nu poate crea nimic desăvârşit decât cu prețul vieții sale. Numai Dumnezeu poate crea fără să-şi sărăcească sau să-şi diminueze ființa. Omul fiind făptură, fiind el însuşi creat, este steril atâta timp cât nu-şi însuflețeşte creația mâinilor sale cu *jertfirea* sa sau a aproapelui. De aceea un lucru nou făcut este primejdios; este o formă a morții, este ceva care nu trăieşte şi nu va putea trăi decât absorbindu-şi un suflet - al primei ființe care intră în contact cu el. Numai după ce a fost… însuflețit de cineva el devine inofensiv; trece în rândul lucrărilor vii, sau, în orice caz, încetează de a mai fi o formă a morții.” În baladă este prezentă însuflețirea unui corp arhitectonic prin jertfă omenească.” (Mircea Eliade, ***Comentarii la Legenda Meşterului Manole***)	“Descoperirea folclorului a dus la exaltarea virtuților biologice ale <<eroilor >> populari, voinicii din balade în stare să mănânce cât zece, să bea cât zece şi să lupte cât zece. Un mit omniprezent în peninsulă, cel al <<jertfei zidirii>> , existent, de exemplu, la bulgari şi la sârbi prin legenda construirii podului Arta, iar la români prin legenda Meşterului Manole, ar putea fi revelator pentru **noua mentalitate** emergentă din acest al doilea nivel al imaginarului balcanic. În varianta românească, mitul povesteşte cum meşterul Manole voia să construiască o mănăstire, dar tot ce se construia ziua se surpa noaptea. Într-un vis i se arată soluția enigmei: pentru ca zidurile să nu se dărâme, trebuie zidită de vie, la temelia mănăstirii, o ființă omenească. Manole îşi zideşte propria soție însărcinată şi astfel mănăstirea se poate ridica. În manualele şcolare *fapta criminală* a meşterului este exaltată şi azi, găsindu-i-se adânci justificări metafizice şi naționaliste. Dar ce mănăstire este aceea ridicată pe un cadavru? Ce ordine a lumii, chiar perfectă fiind va putea uita vreodată că s-a construit cu prețul unei vieți nevinovate? /…/” (Mircea Cărtărescu, ***Medicul şi vrăjitorul*** în *Observator cultural*, nr. 4 / 2002)

Anexa 20b

Două viziuni asupra sacrificiului

Mitul / Legenda Meşterul Manole	**Jocul demitizării / unificării parodice** **Mircea Cărtărescu, *Arhitectul***
1. *reintegrarea* meşterului urmează unei dramatice scindări // rupturi interioare şi exterioare;	1. arhitectul, ca şi Creatorul, *magul / vraciul* / profetul / *mediatorul* este un *arhe*-, un principiu suprem, primordial, un model perfect şi realizează **armonizarea perfectă** între cele două tendințe (**exterioară şi interioară**);
2. dedicat artei sale, la fel ca Manole,	2. arhitectul renunță la viața sa familială, la soția sa Elena; însă nu există conştiința tragică a unei pierderi în favoarea unui *câştig;*
3. erosul depărtărilor “drama” perechii, a	3. de data aceasta se rezolvă fără nostalgia

căutării împlinirii 4. o "Ană modernă", 5. Elena, soția arhitectului, nu este sacrificată şi nu se mai sacrifică ca Ana, o ființă care iubeşte total şi naiv. 6. "Meşterul" "dispare" într-un izvor, prin întoarcerea la Origini, la sacru,	*Celuilalt*, a perechii; dimpotrivă, Arhitectul devine sieşi suficient, **autotelic** ca şi textul prin descoperirea propriei alterități, a propriului **sine** ca **terț tainic inclus, salvator şi revitalizant** deci; 4. devine postmoderna Elena, "buna soție a arhitectului", o femeie **activă** care inițial consultă medici psihiatri, care stabilesc diagnosticul *monomaniei, al alienării mintale,* noua lui preocupare fiind considerată un caz patologic; 5. Elena se va recăsători, își va reface viața rămânând însă – paradoxal? - alături de fostul soț; să fie gestul Elenei acela al deplinei înțelegeri față de noua prioritate / pasiune a soțului ei? 6. **pe când** Arhitectul devine el însuşi **izvorul** …

Anexa 21

2. Adolescenții şi (re)lectura

O problemă veche, la fel şi căutarea soluțiilor

G. Călinescu	**H. R. Patapievici**
"Ar trebui ca aceşti copii să facă o baie de cultură, să stea de vorbă cu noi nesiliți un an de zile, să citească lucruri de soi fără spaima notei."	"Am descoperit, cunoscându-i, o altă Românie decât cea politică (…), economică (…), instituțională (…) de care ne-am săturat cu toții. Descoperindu-mi cititorii, mi-am redescoperit țara. Am descoperit o Românie decentă, vie, generoasă, cultă, plină de un farmec pe care, în izolarea mea, îl atribuiam mai degrabă Occidentului decât țării mele." (Prefața volumului *Discernământul modernității*, Humanitas, 2004)
(fragmente preluate dintr-un text semnat de Luminița Medeşan, în *Lectura. Repere actuale,* 2005, p. 21)	

ANEXA 22

M. Preda, *Morometii*. Perspective de (re)lectură –
tipuri de sens / interpretări

1. **Analiza textuală – indici, referenți, rezumat**

- raportul ce se spune // cum se spune (indici textuali precum pronume şi adjective pronominale de persoana I şi / sau a III-a, timpuri şi moduri ale verbelor utilizate, referenți precum adverbe temporale, numerale, prepoziții şi locuțiuni prepoziționale, conjuncții şi locuțiuni conjuncționale cauzale, concesive, de scop ş.a.) - analiza comparativă: plan simplu de idei – plan dezvoltat – rezumat; enunț-enunțare, subiect-obiect; autor-narator-personaj(e).

2. **Analiza contextuală**

a. contextul: tipul de roman realist

- raportul influență / trădarea modelului - analiza comparativă: Dostoievski-M. Preda (tipologii, tehnica narativă, scenele de grup): *Frații Karamazov* - *Morometii*

b. contextul: tipul de personaj

- declişeizarea tipului țăranului - comparație: Ion – Moromete – Bălosu – Iocan - …….. (portrete fizice, conduite şi descrierea spațiului în care trăiesc şi se mişcă, în cap. I)

c. contextul: monografie a satului dunărean

- monografie, monolog, stil indirect liber, disimulare - analiza comparativă Dostoievski – Rebreanu – Preda (tipologii, tematică, moravuri; de ex., starea anormalității, a degenerației la membrii clanului ………., dar şi naturalismul de extracție rebreniană din comportamentul violent)

3. **Analiza transtextuală**

a. perspectiva psihanalitică

- față de tipologii ale patologicului: Ghiță (din *Moara cu noroc,* de I. Slavici) şi Ion, din romanul omonim al lui L. Rebreanu – universul obsesional identificat la nivelul comportamentului, al limbajului, al preocupărilor sau al unor motive care contextualizează starea / obsesia; factorul ereditar; naturalismul; - ambiguitățile pulsionale şi comportamentale ale lui Moromete față de copiii săi vs. modelele (Tudor Călăraşu, "tată meu", spune Preda; comparație cu modelul dostoievskian - F. Karamazov)

b. Perspectiva sociologică

- Corespondența şi / sau indeterminismul mediu social – comportamente umane
- afirmațiile lui M. Preda în *Convorbirile* cu Florin Mugur
- Cap. I – scenele de grup ale cinei, tăierii salcâmului, secerişului şi întâlnirilor din Poiana lui Iocan: portretele, funcția descrierilor, calitățile regizorale, compoziția, planurile imaginii, focalizarea etc.; semnificația scenei în ansamblul arhitecturii romanului

c. Perspectiva arhetipală / simbolică

- *Structurile antropologice ale imaginarului* – G. Durand: existența în text a unor universalii ca: *centrul, paternitatea, cercul, crucea etc.;*
- Arhetipul paternității – Moromete: urmărit în contextul cinei din capitolul I şi al altor contexte simbolice din text; ca sinteză a spațiului *casei*, a *cercului, al crucii* şi al *centrului*

d. Perspectiva mitologică

- mitul forței elementare surprinse în violența unor gesturi ale lui Moromete sau ale fiilor, dar şi în lumea campestră – scena secerişului, câmpia şi răsăritul;
- mitul fericirii prin credința într-o idee, în iubire, scris ori altceva – unul dintre miturile operei lui M. Preda: referința culturală, limbajul comentariului specializat, stilul intelectualizat al romanelor, puterea de semnificare culturală a "lumii" romanelor sale; vezi, reflectarea *biografiei* autorului în *geneza operei*

e. Perspectiva pragmatică

- mitul utilului şi căutarea valorilor personale (contrastul dintre lumea şi valorile lui Moromete şi ale fiilor lui);
- saltul de la semantic la pragmatic prin răspunsul subiectiv şi testarea repetată a reacției cititorului privind:
  - Alegerile / deciziile lui Moromete şi / sau ale lui Achim şi Nilă // Niculae.
  - Compararea punctului de vedere al personajelor cu propriile puncte de vedere şi alegeri interpretative ale (re)cititorilor adolescenți.
  - Relaționarea cuplului Ilie Moromete – Niculae Moromete (inclusiv vol. II) cu un posibil model personal de "pereche".

ANEXA 23

(RE)LECTURA PREDICTIVĂ
Tehnici necanonice

Lectura anticipativă

Lectura anticipativă / predictivă este o strategie de parcurgere secvențială a unui text epic. Textul poate fi povestit / citit de profesor sau citit pe fragmente, de elevi.

Condițiile realizării: text epic necunoscut elevilor; echivalența între timpul povestit şi timpul povestirii.

Obiective:

1. familiarizarea elevilor cu un text epic, sau
2. familiarizarea elevilor cu structura unui text epic, sau
3. punerea în evidentă a direcției prospective a lecturii.

Etapele activității:

1.activități preliminare:

- decuparea textului, de către profesor, în secvențe ce corespund momentelor subiectului;
- anunțarea obiectivelor activității;
- prezentarea paşilor demersului;

2. activitatea propriu-zisă:

- lectura / povestirea primei secvențe şi formularea unei întrebări legate de modul în care elevii văd cursul evenimentelor ce vor urma;
- formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă;
- lectura secvenței urrnătoare;
- confruntarea evenimentelor relatate de text cu ipotezele notate pe tablă şi alegerea anticipației pe care textul a confirmat-o;
- rezumarea textului citit, de la început până la sfârşitul celei de-a doua secvențe şi (re)lectura secvenței a treia;
- formularea unei întrebări legate de desfăşurarea evenimentelor ce vor urma;
- formularea ipotezelor şi notarea lor pe tablă etc.

3. **reflecție** asupra paşilor parcurşi.

Observații:

Primul pas al activității îl poate constitui reflecția asupra elementelor paratextuale (titlu, ilustrație, subtitlu, moto) şi formularea unor ipoteze asupra sensului textului pornind de la ele.

Momentul reflecției se structurează în funcție de obiectivul care a informat activitatea:

1. în cazul în care profesorul a urmărit cunoaşterea tramei unui text epic, lecția va continua prin relectură, urmată de povestirea sau rezumarea textului;
2. în cazul în care profesorul a intenționat să pună în evidență structura narativă, dialogul cu clasa va urmări circumscrierea momentelor subiectului;
3. în cazul în care profesorul a intenționat să pună în evidență specificul procesului de constituire a sensului în lectura textului epic, discuția cu elevii va urmări evidențierea modului în care se construieşte sensul; prin înțelegerea şi corelarea sensului cuvintelor, propozițiilor şi frazelor; prin ipoteze legate de sensul secvențelor ce vor urma; prin reveniri asupra sensului deja-construit şi recompunerea lui.

ANEXA 24

Harta subiectivă a (re)lecturii

Harta subiectivă a (re)lecturii este o strategie de parcurgere secvențială a unui text liric; strategia poate fi aplicată şi în cazul secvențelor descriptive ale unui text narativ. Dintre tezele care au informat strategia le rețin pe următoarele: lectura este un drum prin poem, un drum accidentat, cu repartiții inegale de sens; fiecare cititor parcurge propriul său drum.

Condițiile realizării: text liric, necunoscut elevilor şi definit prin structură imagistică densă (ex.: pastel, poezie de dragoste).

Obiective:

1. familiarizarea elevilor cu substanța unui text liric;
2. înțelegerea lecturii ca o călătorie prin text;
3. înțelegerea fenomenului interpretărilor plurale, generat de modul diferit în care cititorii percep lumea textului.

Etapele activității:

1. activități preliminare:

- decuparea textului, de către profesor, în tablouri / secvențe;
- anunțarea obiectivelor activității;
- prezentarea paşilor demersului: la sfârşitul fiecărei secvențe, elevii vor reprezenta experiența de lectură pe care au avut-o: reprezentarea se va face prin desen şi / sau fragmente de text şi / sau comentarii.

2. activitatea propriu-zisă; activitatea poate fi deschisă printr-o invitație de lectură de tipul: „(Re)Lectura este un drum prin lumea textului. Intrați fără sfială în această lume. Notați, desenați ce vedeți, ce auziți, ce simțiți, de ce anume vă amintiți...Îndrăzniți să reinventați textul/ cartea...”:

- lectura primului tablou şi relectura, realizate de profesor; reprezentarea, de către elevi, prin cuvânt sau desen, a imaginilor care au impresionat / au şocat / au rămas întipărite în memorie, a sentimentelor şi gândurilor pe care le-a provocat lectura;
- lectura tablourilor următoare şi reprezentarea lor;
- confruntarea experiențelor de lectură: elevii vor repovesti drumul după modelul: la început am văzut / am auzit / am simțit / mi-arn amintit ...; apoi am văzut, am auzit...; pentru mine textul vorbeşte despre ....
- discuția va aborda mai întâi modurile în care elevii au perceput aceeaşi secvență; apoi va fi ascultată istoria unor lecturi şi semnificațiile globale pe care elevii le atribuie textului.
- notarea semnificațiilor globale se va face pe o foaie martor ce va fi folosită în ora de interpretare.

3. reflecție asupra paşilor parcurşi şi evidentierea asemănărilor şi a diferențelor existente între lecturile elevilor.

(adaptat după C. M. Mecu, 2001 și A. Pamfil, 2005)

ANEXA 25

Competenţa de (re)lectură - imagine a cunoaşterii.
(Re)lecturile şi etapele formării imaginii mentale

Construcţia etajată de sensuri într-un text devine transparentă doar pas cu pas până la obţinerea *imaginii discursive*, ca într-un joc de puzzle sau lego:

(Re)lectura	***Nivel cognitiv***	***Nivel de referinţă***	***Tip de imagine/ carte***
Logică - explicativă / pre-text / /evocare /	**senzorio-motor** auditivul şi vizualul	*lumea realităţii perceptuale* / scheme discursive, tabele, matrici semantice, câmpuri semantice în constelaţie, în reţea, modele de organizare a textului *amintiri, aluzii, iluzii, disimulări, mizele inconştiente*	**imagine-ecran carte-ecran/**
Semantică - comprehensivă / realizarea sensului	**raţional** - mesajele umane intenţionate,	*lumea realităţii conceptuale* enunţuri verbale şi /sau scrise //	**imaginea-oglindă**
Pragmatică - interpretativă/ reflecţia	**reflexiv** - imagini care sunt focalizate pe subiect ca receptor oarecare,	*autoreferenţialitate - reacţia personală la experienţă* precum anunţul şi afişul publicitar	**imaginea gnoseologică**
Discurs (**nou**) / re-creaţie / re-combinare	**existenţial** - imagini personale / personalizate	precum o scrisoare, o fotografie, un portret făcut cuiva, o imagine pentru o reclamă, pentru o prezentare de carte, un afiş personal materializat, o hartă subiectivă a lecturii, o hartă a personajelor, o argumentaţie, un eseu ş.a.	**imaginea discursivă**

Anexa 26

Tipuri de imagini. Jocuri de limbaj

Tipuri de IMAGINI /	JOCURI de LIMBAJ / Aplicaţii / exemple: **trepte ale cunoaşterii**
Imaginea-ecran (valorifică experienţele individuale, anticipând semnificaţiile textului)	• Desenaţi o scenă dintr-un basm pe care l-aţi citit şi care v-a impresionat; • Prezentaţi locul unei posibile întâlniri cu personajul Goe; • Desenaţi un peisaj nocturn; Ipostaziaţi vizual imaginea "dor de moarte"; • Realizaţi "portretul" în culori al codrului şi al lunii; • Realizaţi "portretul" salcâmului din *Moromeţii*, I, înainte şi după tăiere; • Desenaţi decorul *nunţii* pentru punerea în scenă a fragmentului (*Călin (file din poveste)* din manual; • Desenaţi decorul *nunţii* pentru punerea în scenă a fragmentului *alegoriei moarte - nuntă* din Mioriţa ş.a.
Imaginea-oglindă (este prima etapă de observare a	• Realizaţi portretul *Toamnei*, urmărind descrierea din text; • Realizaţi un *puzzle* cu ajutorul elementelor semnificative din fragmentul de text *Fram, ursul polar,* după Cezar Petrescu; • Realizaţi un *pliant* de prezentare a celor patru anotimpuri din *Pastelurile* lui

textului, ca reprezentare a Indicilor textuali)	V. Alecsandri // Coşbuc // picturile lui Tonitza; • Propuneți şi alte *costume şi roluri actuale* pentru personajul Goe; • Realizați *descrierea oraşului Bucureşti*, aşa cum credeți că e văzut de Goe; • Realizați *ilustrația copertei* I şi a IV - a pentru cartea *Creion,* de Tudor Arghezi / poezia Carte frumoasă, cinste cui te-a scris ş.a.;

	• Realizați o "*invitație*" la nunta lui Călin şi a fetei de împărat // a Otiliei şi a lui Felix; a lui Alan şi a Maitreyiei ş.a. • Realizați *portretul* unui personaj preferat din romanul *Moromeții*, transformându-l în personaj postmodern; • Construiți *imaginile* pentru cele trei părți ale poemului *Călin (file din poveste)* de Mihai Eminescu, dându-le câte un titlu; • Desenați *costumele* pentru personajele din comedia *O scrisoare pierdută* şi↓
Imaginea gnoseologică (descifrează şi interpretează codurile textuale)	- gândiți-vă în perechi la posibile puneri în spectacol; alegeți o muzică adecvată regiei; • Propuneți un *afiş pentru spectacolul Iarna* / *Primăvara* din a doua strofă a pastelului cu acelaşi titlu de V. Alecsandri; • Prezentați, prin intermediul unui desen, starea sufletească din timpul primei ninsori (aşa cum reiese din text); • Motivează culorile alese şi corespondențele; creează un ritm melodic adecvat stării descrise mai sus; • Imaginați-vă "grădina creației" în care locuiesc toți artiştii lumii; • Care este semnificația *creionului* (T. Arghezi) în contextul poeziei? De ce nu este un pix sau chiar o maşină de scris / un P.C.? • Realizați-vă portretul în calitate de mari *arhitecți* ai umanității. • Propuneți un desen pentru umanitatea creată de voi (prin analogie cu *Monastirea Argeşului*);
Imaginea discursivă (re-defineşte lumea din perspectiva semnificațiilor textuale)	• Desenați *prima carte a umanității* (*Creion* de Tudor Arghezi); • Realizați un *afiş* cu titlul "Salvați natura!"; • Propuneți un *afiş* pentru spectacolul "Nunta micilor viețuitoare". Alegeți fragmente din texte literare din care să faceți un colaj; • *Schițați* reperele *peştelui celui mare* pe care vreți să-l prindeți în viața voastră (după *Iona*, de Marin Sorescu) • Realizați portretul *Oltului* ca personaj; (Geo Bogza) • *Ipostaziați* într-un eseu drumul Oltului; • Construiți un *ghid turistic imaginar* al râului Olt. • Realizați *portretul cărții* scrise de "creionul" lui Tudor Arghezi; • Trasați liniile unui tablou despre *cum* se va schimba lumea după ce va citi *Marea Carte a Umanității?* • Realizați *portretul mirilor anului 2020* (plecând de la modelul propus în *Călin (file din poveste)* de Mihai Eminescu); • Desenați *premiul cel mare* pe care vi-l doriți de la viață. (după *Două loturi...* de I. L. Caragiale sau *peştele cel mare* după *Iona*, de Marin Sorescu); • Realizați *afişul* / *reclama* pentru un posibil joc de noroc, "Două loturi", "Loto 6/49" etc.; Realizați *portretul unui Goe postmodern* îmbrăcăminte, limbaj, ticuri ş.a.; comparați cele două "fețe"); • Realizați o *prezentare a cărții / jurnalului vostru* pregătit pentru publicare.

Anexa 27

Corespondențe între hermeneutică şi semiotică

(după H.G. Gadamer și Ch. Peirce)

Semnul/ indexul	**Imaginea/ icon/ construcție**	**Simbolul/ symbol**
- este *pură referință la ceea ce este absent;* - un semn (rutier de exemplu "curbă periculoasă") anunță, avertizează, atunci când nu o vezi încă; - există o distanță spațio - temporală pentru a lua o atitudine, până la efect (ai timp să frânezi, pentru a nu produce un accident); - *semnul,* care altfel nu atrage interesul în nici un fel, *este pură transparență* **casa** - adăpost, acoperiş	- altfel decât semnul, trimite la cel absent dar prezintă interes şi prin sine; - putem astfel spune că fotografia unui prieten este luată într-un cadru "*caracteristic*" sau dintr-un unghi "*interesant*", *adjectivele / calificativele / conotațiile* sugerând faptul că fotografia putea fi luată şi în alt cadru, *necaracteristic*, sau dintr-un unghi *neinteresant* (implică alternative: opoziții / altă posibilitate ş.a.); - imaginea, altfel decât simbolul, nu este "consubstanțială" cu referentul, deşi îl "prezentifică"; - aduce sensuri noi, ori îl particularizează în felul ei, independent de atitudinea privitorului; - linişte, siguranță, confort, pace, protecție // univers limitat, închisoare, insulă	- trimite la cel absent, dar îl şi "prezentifică": - este consubstanțial cu referentul, acesta este cu noi în acelaşi timp cu simbolul la care ne uităm, sau pe care-l ținem în mână; - simbolul religios, precum o *icoană* a lui Isus care, pentru credincios, îl aduce pe Isus lângă sine ori - o *carte* care, pentru cititor, înseamnă a aduce personajul aproape de sine, empatizând cu acesta; - la fel cum icoana îl prezintă şi nu îl reprezintă pe Isus, şi cartea nu îl reprezintă pe personaj, ci îl prezintă; - *simbolul* prezintă / prezentifică hangar hotel **casa** coteț vizuină universul Pământul, țara, satul ş.a.

ANEXA 28a

Comunicarea literară
Verbal vs. nonverbal// cognitiv vs. noncognitiv// simbolic vs. iconic

Verbalul /Textualul / cuvântul / literatura / logocentrism / conceptele/ reprezintă	**Non-verbal/ paraverbalul/ comportamentul/ valorile/ atitudinile/ /Filmul / imaginea / antropocentrism / construcții/ relații prezentifică**
• antrenează în primul rând cognitivul/ funcțiile nervoase superioare de la nivelul cortexului (logica, generalizarea, abstractizarea) par a raporta de aici ce se petrece departe; • primează logosul, gândirea / raționalitatea ca mediatoare a experiențelor / funcția reprezentării prin care influențează cititorii stârnindu-i, provocându-i să facă presupuneri, să emită ipoteze să descrie situații/ stări ale lumii cu privire la • Moarte / viață • Hazardul - întâmplarea și necesitatea • Drame ale alegerii / situații limită • Credința / necredința • Sacrificiul, privarea de libertate, dilema, • Omul/ Celălalt / D-zeu / Alteritatea absolută • în care **componentele cognitive dominante** sunt relaționate / corelate/ **întregite** cu cele **afective**: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației	• aranjamentele de sunet și lumină – ambianța eficace avansării de răspunsuri afective / non-cognitive / sistemul nervos autonom • fascinează întrucât primează viul, trăitul: prin tehnicile cinematice ne transportă „dincolo” / ne transpun în miezul unei experiențe, care însă ne domină, ne înghite, ni se impune • Creează sentimentul prezenței în mijlocul evenimentului prin **trezirea emoțiilor** fără medierea funcțiilor nervoase superioare • Dispoziții specifice spectacolului/ audienței/ scenei/ implicarea ca actor / empatia / influențează înțelegerea și atenția și, în multe cazuri, înțelepciunea practică prin acceptarea unor anumite tipuri de valori • direct, prin folosirea efectelor speciale ale culorilor, reflexele luminii și umbrei, sunetele, gesturile, muzica, cadența și ritmul mișcărilor etc. • în care **componentele noncognitive / afective dominante** sunt relaționate / corelate/ **întregite** cu cele **cognitive**: direct, prin folosirea vocii, a intonației, a ritmului și a cadenței, a ritmului de lectură adecvat situației

ANEXA 28b

Noile pedagogii și tehnicile comunicative constructiviste centrate pe combinarea verbalului și a nonverbalului / a cognitivului și non-cognitivului

Noile pedagogii	**Tehnici centrate pe combinarea comunicării verbale- și nonverbale / cognitivă și non-cognitivă /simbolică și iconică /**
• pedagogia deşteptării	• textul literar fiind un ansamblu simbolic structurat, revalorizarea afectivității este inerentă achiziției de bunuri interioare, accentul fiind pe trăitul, vitalul, viul modelelor literare;
• pedagogia conflictelor	• Conflicte transferate în spațiul culturii, ca ordine simbolică • (re)descoperirea / (re)educarea impulsului moral înnăscut; • se conjugă procesele afective şi operatorii; • atitudinea etică variază în funcție de loc şi timp;
• pedagogia imaginarului	• Inovația în educația comunicării sincretice seamănă foarte mult cu această situație imaginară: ea înseamnă combinația inedită şi ingenioasă a unor valori care înainte fuseseră gândite separat: raționalul și intuitivul, inteligența logică și inteligența emoțională.

ANEXA 28c

RELAȚIA TEXT-IMAGINE

Cel mai iubit dintre pământeni, de Marin Preda

(Relația incipit-final - fragmente)

Cartea / textul / cuvântul /		
cuvânt/noțiune/cognitiv/limbaj rațional	**Simbolul care deschide spre interpretare / motive cheie din text**	**Filmul/ Imaginea/ afectiv/ emoție/ sentiment**
Moartea e un fenomen **simplu** în natură, numai oamenii îl fac **înspăimântător**. Vorbesc de **moartea** naturală, care adesea e o dulce ispită. Înainte de a fi depus aici, în celulă, din care nu voi mai ieși decât pentru a intra într-o **captivitate** perpetuă, în plimbările mele solitare pe la	generalizarea pe care o presupun noțiunile morale impune ca tânărul să dobândească un **repertoriu de impresii, reprezentări** generate de cuvintele-cheie subliniate /	**asociate întotdeauna unui sentiment trăit,** şi nu unei percepții;

marginea orașului, pe poteci, uitându-mă în jos și privind **pământul**, un sentiment senin se insinua în sufletul meu, la început de dragoste pentru el, **pământul negru, tăcut, liniștit, apoi de atracție, de dorință, un fel de melancolie, de nostalgie blândă, de a mă culca pe el și a rămâne acolo, întins pentru totdeauna.** Ceea ce și făceam, stând cu ochii spre cer, până ce adormeam. Mă trezeam copleșit de un adânc sentiment de regret: de ce m-am mai trezit? Dar **moartea violentă**, **sinuciderea**, la care ești împins de către oameni? Tandra nepăsare față de lume te poate stăpâni într-adevăr numai când te simți străin de propria-ți ființă, dar când, dimpotrivă, ai **conștiința** că ea este totul? Și știi cu certitudine că acest totul nu va mai fi liber niciodată? Închisoarea pe viață! /..../ Am mai avut de a face cu **anchetele** și **justiția** și am mai fost **condamnat**, dar nu pe viață și nu fără speranța de a ieși curând. Nu fusese chiar curând, dar nici prea târziu ca să nu pot uita. Acum însă descopăr cu **groază** că ei, cei care mă interogau, erau liberi (și asta se vedea din **pofta cu** care îmi consemnau depoziția, acele **infame gesturi ale ființei animalice** care **se simte trăind fără opreliști, gestul cu care aplicau o ștampilă, răsfoitul hîrtiilor, mâncatul** unui sandvici, **înghiorțăitul** unui pahar cu apă, **scârțâitul** scaunului sub trupul voinic, ancorat bine în realitate, **uitatul pe fereastră, căscatul,**	inițierea în tainele naturii și ale vieții / iubirii Cuvintele sunt prea sărace ca să evoce întreaga încărcătură existențială, dramatismul momentului *Cel mai iubit dintre pământeni*, de Marin Preda este un asemenea text: personajul, de-a lungul existenței sale trece prin situații-limită în care drama alegerii îi va marca întreaga existență/ conștiință; Textul/ cuvântul e destul de neutru, foarte greu transmite ceva, mai ales la începutul romanului când încă nu știm nimic despre drama personajului; transmite ceva mai mult doar la a doua re-lectură, după ce am aflat că eroul fusese condamnat dintr-o eroare provocată de o simplă neînțelegere a sensului literal al unui cuvânt (**ordonanțe** vs. **ordine**) dintr-o scrisoare a unui prieten plecat în străinătate și urmărit de securitate: ”Aștept	elevii au mărturisit că **memoria afectivă** i-a făcut să evoce participări la înmormântări / pierderea cuiva drag / adolescența mai ales e timpul studiului istoriei şi al caracterelor umane prin intermediul fabulelor / dilemelor etice; Ceea ce elevul nu poate învăța prin propria experiență despre natura umană / morală poate învăța prin **mijlocirea experienței altora,** personaje literare sau actori celebri în filme renumite, pe calea narațiunii **filmul** debutează ex abrupto, cu această scenă, a violării intimității familiei Petrini prin intrarea forțată în miez de noapte, în apartamentul familiei, în puterea nopții (scena erotică, încătușarea, drumul la miliție/ securitate, ancheta, condamnarea) **efectele auditive** (muzica sinistră, ritmul cadențat al pașilor securiștilor) și **vizuale** (noaptea, umbrele, lumina foarte difuză) potențează ideea de situație limită, o transmit tele-spectatorului Transparența ideii de **situație limită groază/ crispare**/ **nesiguranță** prin **intensificarea stărilor,** a **emoțiilor** datorită acțiunii automate / elevii au mărturisit că au trăit gesturi reflexe prin declanșarea mecanismelor

râgâitul, gândul la muierea tânără pe care o **vor strânge în brațe la noapte**) iar eu nu voi mai fi niciodată ca ei, toate **gesturile** mele vor fi sau îmi vor reaminti că sunt **condamnat să nu mai fiu liber până la moarte...** Dar iată-mă atingând, chiar și pe un plan secund, miezul existenței mele și, ca întotdeauna la cei loviți, gândul mi se întoarce înapoi, la vremea inocenței pierdute, când am săvârșit prima infamie.	ordonanțele dumneavoastă...” Rememorarea / scrisul / amintirea fiicei sale/ responsabilitatea față de aceasta și față de ceilalți nu îl lasă pe Petrini/ pe om absorbit cu totul de rolul / sfârșitul care îi este atribuit „de sus”	non/cognitive **(tresăriri de durere, suferință, spaimă, înfiorări de empatie, entuziasm etc.)** Narațiunea Sinelui şi/ sau mai mult sau mai puțin **filmul** ambiguu al identității cuiva prin **transpunerea contextelor în contexte,** culturile, tiparele de comportament, identități etc. devin interșanjabile şi asigură **soluții pentru criza de identitate și re-construcția de sine.**
Tinerețea e o **trufie**, rareori o valoare. Cel puțin în cazul meu. Trufia mi-a apărut în **conştiință** într-o zi când am citit în Platon următoarea afirmație: „Dacă **moartea** ar fi sfârșitul a tot, cei mai câștigați ar fi **ticăloșii**, moartea lor i-ar elibera și de trup și de păcate... și **tăcerea** care s-ar lăsa peste mormintele lor ar fi egală cu a celor care au fost vituoși.”	construiesc dihotomiile menite să conducă către auto-cunoaştere prin transpunerea textelor în texte, a textelor în contexte şi a contextelor în texte; biografiile, poveştile, națiunile, culturile devin **doar prilej de reflecție**	**filmul** / **imaginea** va insista pe prezent, nu vor exista flash-back-uri în adolescența „dură și turbulentă”: **Filmul** insistă tocmai pe aceste scene, făcând abstracție de lungile capitole de digresiuni metafizice Insistența pe devotament, deschidere și responsabilitate, consacrând morala dragostei, a sincerității, înțelepciunea și responsabilitatea omului
Îmi pierdusem de mult **credința în Dumnezeu** și în viața viitoare, nu prin vreun proces dramatic, ci pe nesimțite, prin lipsa simplă de credință a altora (...). În loc să fiu neliniștit, turmentat ca un erou dostoievskian că dacă Dumnezeu nu există totul ne este permis, dimpotrivă, simțeam o jubilațiune liniștită că sunt liber de credință - și niciun imbold de a săvârși ceva nepermis nu mă ispitea. pp. 12-13	Inspirat de spiritul mesajului biblic, noul umanism nu se mai susține deci pe **rațiunea concepută ca un limbaj abstract, universal și anonim**	un astfel de fenomen educațional dezvăluie „acele secrete ale sufletului” care induc seninătatea în procesul de construire a identității şi în adaptarea interculturală sau de-a lungul unei culturi, prin relații interpersonale şi asigură o soluție pentru anxietatea individului postmodern, tulburarea nevrotică împrumutată de la moderni.
Să zicem că două mii de ani **credința Nazarineanului** ne-a cutremurat conștiințele, și încă	Problema alterității este una din marile provocări ale erei postmoderne, este un paradox postmodern care afirmă	**Răspunsul afectiv, o stare emoțională odată trăită de**

ni le mai **cutremură** (pe a mamei mele într-un fel adânc, o să mă opresc curând la acest lucru), dar ce îl determină pe **Platon** să creadă că moartea nu e sfârșitul a tot? (...) Aici să revin asupra **mamei**. Învățase și ea la liceu (...). Erau **simple** ***lecții*** care trebuiseră să fie învățate, în timp ce **Dumnezeu era real, nu fusese învățat, ci se născuse cu el în suflet...** Cum? Tot așa de simplu cum nu se născuse în mine...Unde stătea deci Dumnezeu? Unde erau raiul și iadul, în Sirius, în Vega? /.../ Dostoievski are aerul să spună că aceste întrebări sunt naive, e vorba de **un cu totul alt Dumnezeu.** Care? /..../ În același timp, știa că există o lume invizibilă de ființe care ne puteau îmbolnăvi... Cine îmi spusese mie că gardianul chiar vrusese să mă omoare? Faptul că alții muriseră?.....pp. 310-31	capacitatea umană de relație și de definiție a sinelui, și aceasta într-o vreme în care se manifestă individualismul, diferența, specificitatea. Este un domeniu în care sunt absorbite extremele, captând energia lor și creând un laborator de experiențe care încântă **sensibilitatea umană.** Cum izbutește Petrini/ omul, în circumstanțe potrivnice să fie altceva decât o jucărie a destinului? Altfel spus, umanul își face apariția atunci când un subiect, în mod paradoxal, este responsabil pentru celălalt înainte de a se preocupa de propria persoană; Prin voință el reușește să își conserve o marjă a lui de libertate de mișcare și acțiune ridicându-se deasupra evenimentelor rânduite/ destinate /exterioare/ istorice/ determinate social/ păstrându-și astfel demnitatea umană	**subiect, chiar prin film**, chiar prin experiența altcuiva, va fi stocată mnezic ca şi imaginea mentală pe care o însoţeşte, numai prin mijlocirea sentimentului trăit, de care intelectul ia act ca de o semnificație a reprezentării **Imaginea/ arhetipul mamei** întreține însă relația cu Celălalt / divinul / prin coincidența contrariilor: **blândețea** și **îndărătnicia** ei, **supușenia** și **revolta** împotriva soțului / **iubirea aproapelui** și **credința Nazarineanului** **misticul, moralul, religiosul** se insinuează însă în film prin *imagini* generatoare de probleme (mai ales în final, prin urcarea treptelor bisericii, regăsirea comunicării cu o instanță superioară/ Dumnezeu / care poate are răspunsul / răspunsurile așteptate) Ce implică **credința / încrederea** în șansa ta ca și în capacitatea insului de a interveni și, în ultimă instanță, de a dispune liber de sine?

<table>
<tr><td colspan="3">Concluzii: Lungi digresiuni metafizice, foarte greu de înțeles la prima lectură, fără corelația cu desfășurarea acțiunii și evenimentele tragice în care a fost implicat eroul: trădat de soția sa Matilda și de prieteni, cât timp a fost în închisoare, îndepărtat de fiica sa, Silvia, înșelat sau nelăsându-se înșelat prin reîntâlnirea cu fosta sa iubită din adolescență, neînțeles de tatăl său și având cu acesta o comunicare închistată / și totuși liber și perseverând în căutarea fericirii prin iubire și întâlnind-o pe Suzi, fără putința unui final fericit însă.

Problematizarea consecințelor alegerilor și faptelor noastre/ relația exterior/ interior/ conștiința noastră</td></tr>
<tr><td>„Atâta timp cât aceste trepte urcate și coborâte de mine, vor mai fi urcate și coborâte de mulți alții, putem mărturisi oricând: dacă dragoste nu e, nimic nu e.”</td><td>Etape/ lecții de viață / la capătul drumului a văzut că adevărul nu e moartea, ci iubirea/ ”valorizarea implicită” (Pirău, 2007) acest determinism subtil care leagă viața afectivă de decizie. /…/un fel de inducție afectivă având forma: a este mai important decât b, b este mai important decât c; deci, în mulțimea a, b, c, a este mai important decât b, c.</td><td>Parafrazarea vorbelor din scrisoarea apostolului Ioan Către Corinteni: „Dacă dragoste nu am, nimic nu am.”
Imaginea emoționantă din final generatoare de probleme (supuse dezbaterii: Prin urcarea treptelor bisericii, putem vorbi despre regăsirea comunicării cu o instanță superioară/ Dumnezeu / care poate are răspunsul / răspunsurile așteptate? DA vs. Nu
Conceptul [de adevăr, dreptate, n.n.] cu care operează subiectul la un stadiu sau altul apare mai degrabă ca o generalizare a unui set de expereiențe/ stări afective decât ca o generalizare în sens logic”</td></tr>
<tr><td colspan="3">Concluzia (posibilă): Numai intuiția / inteligența emoțională poate să pătrundă caracterul metafizic și e capabilă să traducă simbolica a ceea ce s-a întâmplat și astfel să ridice incidentele la înălțime de destin.</td></tr>
</table>

ANEXA 28d

Experiment / cercetare

Repere pentru o pedagogie a construcției (mentale) de sine prin comprehensiune reciprocă. Literatura și filmul.

Texte, filme / personaje, lumi şi identități/ Valori şi atitudini sociale mimetice
Data……………………………….....................
Student(a)……………………………………...
Email…………………………………………..
Telefon………………………………………...

Obiective educaționale:

- Cum se transformă normele sociale față în față cu valorile individuale şi sociale / literare?
- Ce atitudini au individualitățile singulare față de normele şi valorile universale?
- Cum induc ele inovația & creativitatea?
  1. Mai întâi citeşte cu atenție listele din tabelul de mai jos pentru a te familiariza cu noțiunile:

Valori personale	Valori sociale	Atitudini	Instituții
1. Autocontrol	1. Avere	1. Admirație	1. Armata
2. Bunele maniere	2. Carieră	2. Animozitate	2. Biserica
3. Consum	3. Cinste	3. Conflict	3. Băncile
4. Credință (religioasă)	4. Civism	4. Conformism	4. Familia
5. Divertisment	5. Cooperare	5. Contestare	5. Guvernul
6. Dorința de a munci	6. Creativitate	6. Cooperare	6. Justiția
7. Dragoste	7. Cultură	7. Curiozitate	7. O.N.G.- urile
8. Fericire	8. Educație	8. Curaj	8. Parlamentul
9. Generozitate	9. Hărnicie	9. Dispreț	9. Partidele politice
10. Imaginație	10. Încredere	10. Gândire pozitivă	10.Poliția
11. Independență	11. Patriotism	11. Indiferență	11.Presa
12. Libertate	12. Prestigiu	12. Inițiativă	12.Preşedinția
13. Loialitate	13. Proprietate	13. Implicare	13. Şcoala
14. Onestitate	14. Respect față de instituții	14. Invidie	14…………
15. Ordine	15. Sociabilitate	15. Lene	15………….
16. Plăcere	16. Solidaritate	16. Politețe	
17. Prietenie	17. Interculturalitate	17. Resentiment	
18. Răbdare	18. Plurilingvism	18. Revoltă	
19. Responsabilitate	19. ………………	19. Seriozitate	
20. Respect	20………………….	20. Superficialitate	
21. Sănătate	21………………….	21. Teribilism	
22. Sinceritate		22………………..	
23. Spirit de economie			
24. Tendință spre ideal			
25. Toleranță			

2. Atribuie câte 3-5 valori şi atitudini personajelor Victor Petrini, Matilda Petrini și……… (la alegere) din romanul *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda / filmul cu același

nume în regia lui Stere Gulea şi / sau din romanul *Orele*, de Michael Cunningham şi filmul *The Hours* în regia lui Stephen Daldry / din romanul *Fight Club* al lui Chuck Palahniuk şi filmul omonim...

………………………………………………………...

3. Descrie 2 atitudini față de personajele de mai sus, încercând să explici diferențele dintre ele mai întâi, dintre ele şi voi / tine apoi.

4. Ce atitudini şi valori sociale caracterizează generația ta? Alege din lista de mai sus şi enumeră.

5. Asociați un "P" şi / sau un "N" pentru posibilitățile, respectiv limitele lumii postmoderne:

…..Suntem generația de mijloc, …….viața e (ca) în avion, ……..încet înțelegem şi ne revoltăm ……..experimentăm onestitatea şi sinceritatea, …….fiecare putem fi eroi, cu legenda lui ……nu e nevoie de niciun sacrificiu …..limbajul nonverbal preferat este dansul / sexul / meditatia / îmbrățişarea/………..(alege) ....se poate să mori în orice moment, …….. tragedia unora este că nu mor, ………inspiri doze întregi de panică, …….. totul este de unică folosință, ……prezervativul este accesoriul generației noastre, ………există o mulțime de opțiuni, ………posibilitățile de deschidere sunt multiple, ……...terapia în grup prin comunicare ……….frontierele spațiale nu mai există, ……….experimentăm complexitaea şi imensitatea, ………. Lumea-i plină de răni, boala-i o stare naturală, …….fiecare se salvează singur, ………totul este posibil, ……..aproape orice este permis …….nu avem Marele Război, singur Războiul din suflet	……... Nu mai e nimic nou de făcut / de creat ……..şi suntem foarte furioşi, ……..trăim iluzia siguranței, ……..permite lucruri interesante ……..minciuna unora o reflectă pe a mea, …..fiecare are un drog necesar ……toți suntem sacrificați / ne autodistrugem (alege) …… avem meserii pe care le dorim / urâm (alege) ….lumea-i plină de martiri / monştri / inocenți (alege) ………sexul a luat locul religiei, ……..Dragostea / Dumnezeu / Omul a murit (alege) ……..sexul a devenit un sport, ………dezvoltarea de sine e (ca o) masturbare, ………poți iubi intens pentru o zi, ……..totul ne ține treji ……….lumea e un teatru al autodistrugerii, ………limbajele corpului sunt revalorizate ………pot avea trei lucruri în unul, ………poți fi şi altă persoană, ………îți permite să nu mai fii perfect, ……...fiecare e un (re)creator, ……… cumpărăm o mulțime de porcării de care nu avem nevoie …....suntem fără idealuri şi fără origini ……lumea întreagă pare un spital de nebuni...................

6. Ce atitudini şi valori sociale te caracterizează pe tine? Alege din lista de mai sus şi enumeră...
7. Alege unul / două / trei personaje din cărtile / filmele de mai sus care au fost / sunt / ar putea fi (taie ce nu corespunde) modele de viață pentru tine scriind în dreptul lor frecvența (uneori, rareori, foarte rar, deseori, mereu, ….) şi motivează.
8. Dintre colegii mei de an / grupă mă identific / mă simt aproape de (alege prinsubliniere!!)……………..…………şi………………………………….şi………………
…………………………pentru că avem în comun: valorile sociale ……………., …………………., …………… şi atitudinile: ……………., ……………
9. Dintre colegii mei de an / grupă mi-e indiferent // mă fascinează // îl _o admir pe……………………// …………………………..// ……………………….
//……………………………………întrucât: avem în comun vs. ne deosebește………………….
10. Completează tabelul de mai jos privind problema / soluția personajelor vs. soluția ta / a voastră:

Personaje	**Problema vs.**	**soluția**
Victor Petrini		
Matilda		
Ion Micu		
Director regie deratizare		
Alt personaj		

11. Alege unul / două simboluri / mituri din romanele citite / filmele vizionate şi analizează reprezentarea şi metamorfoza lor în film (regie, imagine, sunet ş.a.). Poți să iei ca reper o replică a unui personaj: "Rațiunea face ca totul să fie o copie a copiei copiei…" sau alta……………………………

12. Alege 6-7-8 expresii / sintagme de la cerința nr. 4 şi fă o descriere a generației şi a lumii în care trăieşti, raportându-te la semnificații / imagini din romanele / filmele vizionate.

13. Reflectați asupra unor roluri / statusuri / ipostaze umane pe care le aveți / le veți avea. Identificați-vă profilul social prin bifare. Motivați unde e necesar/ e cazul:

Roluri / statusuri / ipostaze	**trecut**	**prezent**	**Viitor / motivație**		
			probabil	**cert**	**incert**
Tată					
Mamă					
Copil					
Fiu_Fiică					
Soț					
soție					

Elev					
Student(ă)					
Profesor					
Prieten					
Iubit(ă)					
Iubit şi iubită					
Coleg(ă)					
Cetăţean al oraşului					
Cetăţean european					
Cetăţean al lumii					
…………………….					
Concluzii					

14. Reflectaţi şi faceţi un scurt comentariu raportându-vă la ce simţiţi faţă de 2 dintre personajele de mai sus (**compasiune**, **toleranţă / non-violenţă, respect, admiraţie, acceptare, umilinţă …..)** integrând:

a. cel puţin 2 perspective (individ / grup, femeie / bărbat, român / maghiar) şi
b. mentalităţi / culturi diferite (europeană / americană / indiană / arabă etc.).
c. ia ca repere şi actorii din filmele date şi / sau vorbele lui Andrei Pleşu (*Despre bucurie în Est şi în Vest,* 2006): "În realitate, un om întreg şi o societate sănătoasă au nevoie în acelaşi timp de beneficiile subzistenţei şi de cele ale reflexiei, de şosete şi vise, de pâinea zilnică şi de utopii."

ANEXA 29

RELAŢIA METODE / JOCURI DE LIMBAJ

Metode (v. 2001, I. Cerghit)	Jocuri de limbaj bazate pe imagine
a. Metode de comunicare • orală – expozitiv afirmative, euristice, interogative, modelul problematologic, întrebarea, discuţii, dezbateri. • bazate pe limbajul intern / dialog interior • scrisă	**a. jocuri de limbaj nonfigurative -** intuiţia simbolică şi imaginea materializate direct în discurs, fără suporturi ale conceptualizării: • metaforicul • simbolicul • alegoricul • jurnal, memorii
b. ***Metode de explorare nemediată // mediată a realităţii*** / textului / discursului • intuitiv-demonstrativ-analitice (descriptive) • de modelare / algoritmizare	**b. jocurile de limbaj figurative -** intuiţia simbolică şi imaginea sunt suporturi ale conceptualizării • matrici semantice • reţele semantice şi / sau intertextuale • tabele contrastive şi / intertextuale • modele de organizare a textelor
c. Metode bazate pe acţiune individuală şi / sau în grup • **reală** (exerciţiul, studiul de caz, proiectul sau tema de cercetare, portofoliul) • **fictivă** / simulare (jocuri de limbaj, jocuri de rol, dramatizare, psihodramă).	**c. jocuri de limbaj sincretice / jocurile intertextualităţii -** simbioza cuvânt –simbol – imagine – gest • atelier de (re)creaţie • grupuri de (re)lectură • jocul de rol • happening, interviu • mim, pantomim • dezbaterea • parodie / pastişă / ironie

ANEXA 29a

ACTE DE LIMBAJ combinate

Aplicație N. Stănescu, *Schimbarea / Schimbarea la față*

1. de la sensuri primare la sensuri secundare şi apoi figurate:

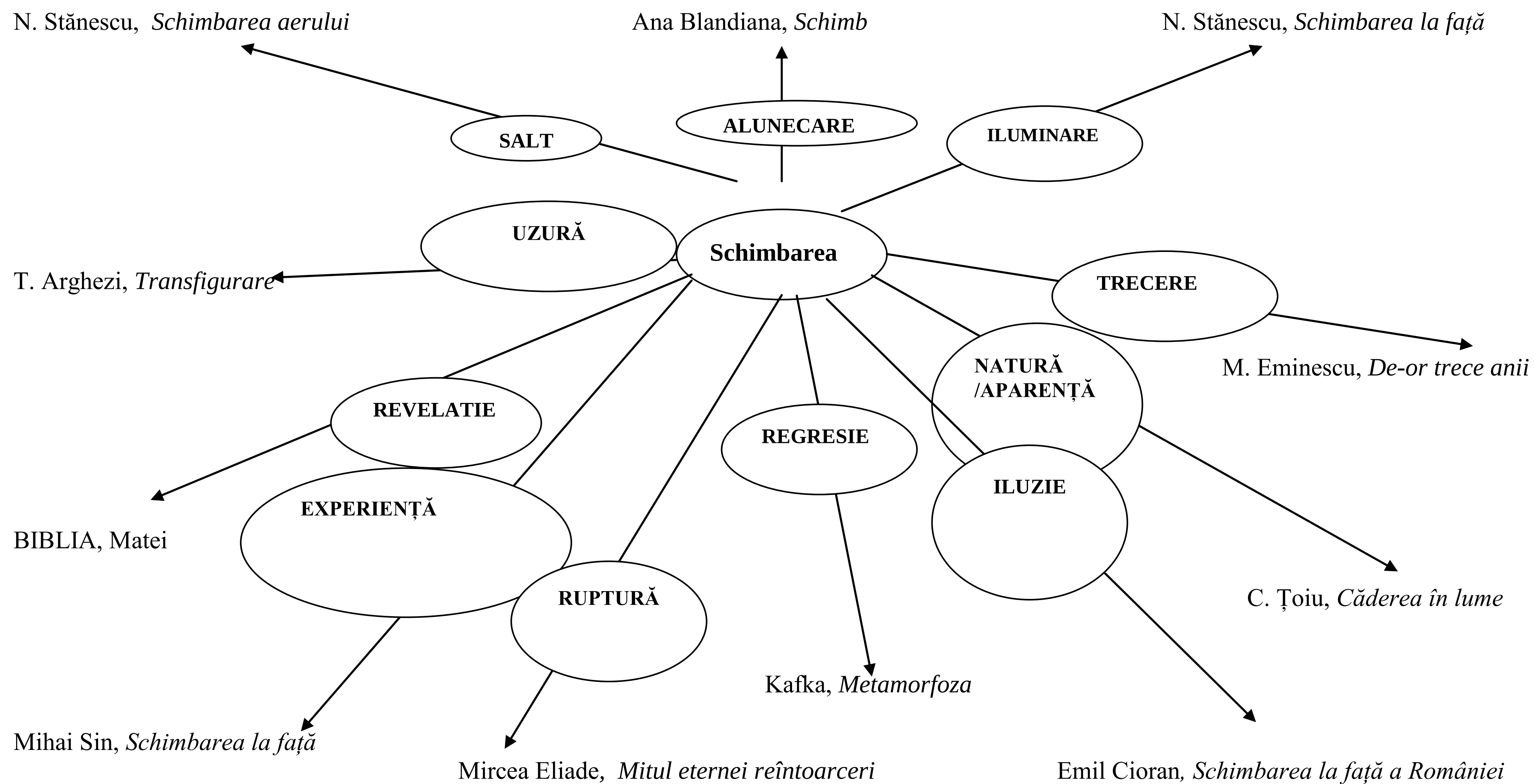
alotopii / sens propriu / denotație	**Izotopii - expresii şi locuțiuni**	**poli-izotopii**
(*a) schimba(re) / acțiunea de a se schimba şi rezultatul ei înlocuire* de materii a locului (de muncă) / banilor / casei / hainelor / apartamentului / adresei ş.a. Locuț.: *în schimbul, cu schimbul* (ideea de a da şi a primi, a pierde şi a câştiga) **Reflexiv: a se schimba**	*a schimba pacea pe gâlceavă / gâlceava pe pace;* *a schimba cinstea pe ruşine / ruşinea pe cinste;* *a schimba naşterea pe moarte /* *moartea pe (re)naştere ...* *a se întoarce la 180 / 360 de grade*	*a schimba vorba / placa / tonul / nota / foaia / fața (fețe-fețe);* *a -(şi) schimba firea*

2. de la <u>noțiuni</u> / concepte la *sentimente* - *stări de spirit*:

Sentimente // stări de spirit - noțiuni	
1.Deodată, am simțit cum renaşte în noi o <u>vorbire</u>	*1. Am schimbat naşterea pe moarte*
trezire -- bucurie - calm – pace - linişte – mirare – grație - // miracol, salt, regăsire, înviere, transfigurare, viață, lumină, înțelegere, dimineață a ființei **VIAȚĂ**	*nelinişte - teamă – tristețe – tensiune –rupere în două – durere // pierdere, disconfort, luptă, sfâşiere, nesiguranță ambiguitate, regresie, metamorfoză* **MOARTE**
2. şi tremuram cu gurile lipite de ea	*2.* <u>*În*</u> <u>*rest*</u>*, am rămas de tot sărac.*
-tremur – fior – plutirea – atingere - diafanul // iubire, mister, sensibilitate, trăire concretă, nod, legătură,reunire, sacrul - **VIAȚĂ**	*calm – pace – linişte - mirare //Recuperare, reîntregire, câştig, înnobilare, bogăție* **VIAȚĂ**

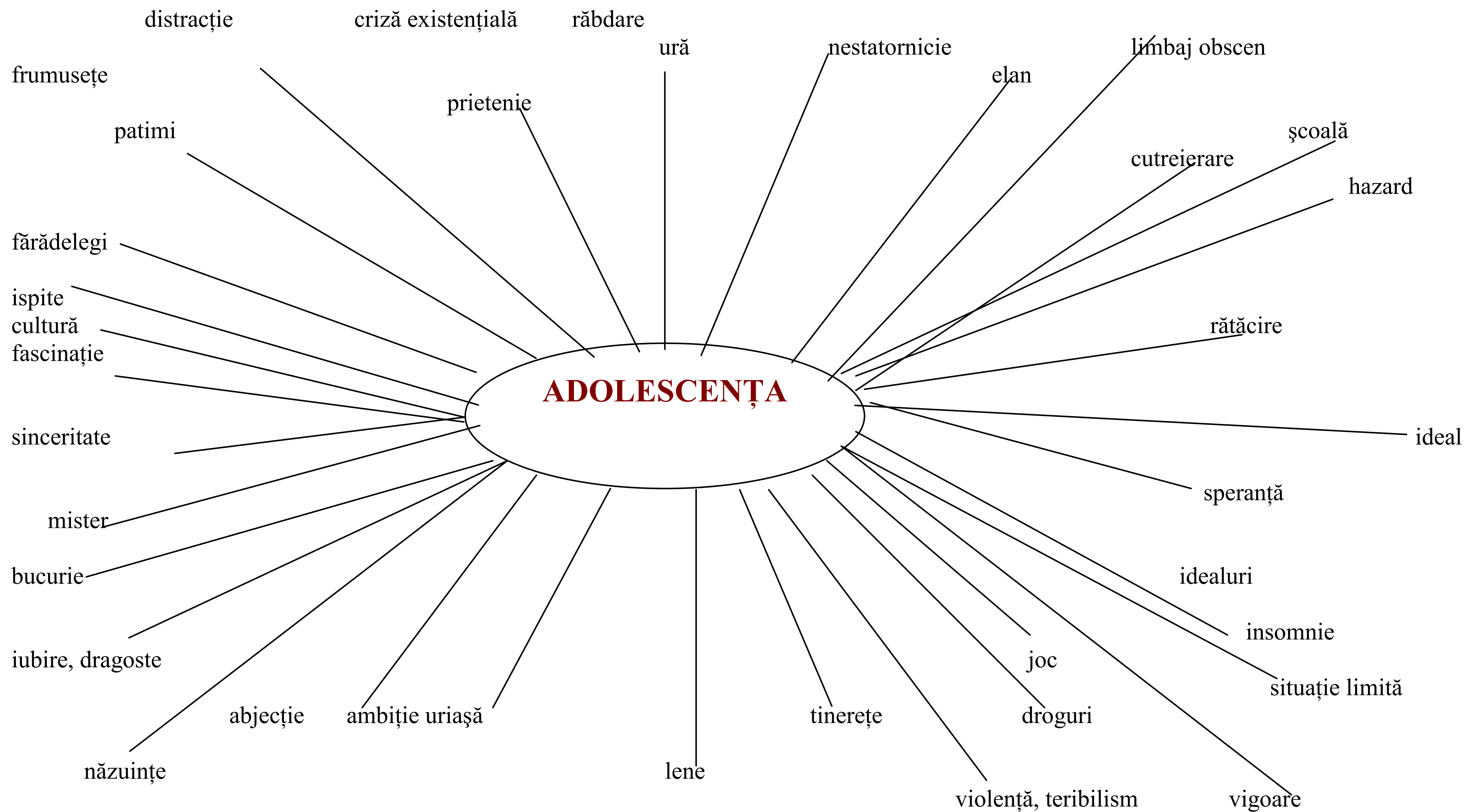
ANEXA 29b

Câmp semantic şi matrice intertextuală pe tema / motivul *schimbarea*



ANEXA 30 a

MATRICE SEMANTICĂ ÎN REȚEA



SENSURI APRECIATIVE	SENSURI LA LIMITĂ	SENSURI DEPRECIATIVE
• Fascinație • Inocență • Distracție iubire • Năzuințe, idealuri, vise • Bucurie • Mister • Sinceritate • Loialitate, cultul prieteniei • Frumusețe • Vigoare • Şansa de a întâlni oameni valoroşi care să te ajute • Posibilitatea de afirmare • Elan, entuziasm • Răbdare • Timp pentru cultură, lectură, şcoală • Speranță, optimism, vitalitate • ideal. ş.a	• criză existențială • teribilism • lene • ambiție uriaşă • situații-limită, alegeri • joc al destinului • neşansă, ghinion • ispite, patimi • spirit de gaşcă • curiozitate • cutreierare • nestatornicie • insomnie • miopie • alte complexe fizice • hazard • ş.a.	• abjecție • ură • violență • orgoliu • droguri • jocuri de noroc • alcoolism • prostituție • limbaj obscen • violență • delincvență • fărădelegi • alte devieri comportamentale (furt, obsesia sexualității) • ş.a.

ANEXA 30b

APLICAȚIE : Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*

Pornind de la planul simplu de idei, realizați planul dezvoltat şi apoi rezumatul

PLANUL SIMPLU	PLANUL DEZVOLTAT	REZUMAT
3. Tristețea tânărului Eliade	1. Tânărul Eliade este supărat deoarece Papini a scris o carte pe care el vroia s-o scrie.	În fragmentul din *Romanul adolescentului miop* se insistă asupra cărții lui Giovanni Papini: „ Un om sfârşit”, care exprima exact starea de spirit a autorului. Tânărul Eliade este şi bucuros şi supărat, pentru că scriitorul italian i-a luat inițiativa a ceea ce ar fi vrut el să scrie, dar şi pentru că l-a descris aşa cum este.
2. Hotărârea de schimbare a personalității	2. Hotărârea de a – şi crea o nouă personalitate, proprie numai lui, pentru a se diferenția de Papini.	Intenția de identificare cu Papini este totală; adolescentul vrea să-şi formeze, însă, o altă personalitate. Hotărârea de schimbare a personalității pare irevocabilă el spune că în curând va fi altul, va arăta celorlalți că fluviul sufletului său se poate revărsa şi în altă matcă şi că va rodi pretutindeni roade noi. Lupta se duce, în sufletul personajului-autor, pentru crearea unei personalități diferite, pentru a descoperi noi rădăcini acolo unde nu sunt.
3. Curajul lui Eliade	3. Curajul de a scrie o carte care să poarte amprenta lui vine din orgoliul de a se crede unic.	I se pare revoltător faptul că cititorii l-ar putea acuza de plagiat după ce i-ar citi cartea. Dar, încrezător în forțele sale, el susține că nu îi este teamă de nimeni şi că e gata oricând să dovedească oricui unicitatea sa, aurul şi bijuteriile lui, chiar şi lui Giovanni Papini.

ANEXA 30c

(RE)LECTURILE CA NIVELURI DE SENS

APLICAȚIE : Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*

NIVELURI DE LECTURĂ / SENS	STRATEGII DE ACCESIBILIZARE A SENSURILOR	TIPURI DE ÎNTREBĂRI
(Re) LECTURA I (sens literal / istoric / parabolic) **EXPLICA-ȚIA**	**Citire**: lectura inocentă, lectura anticipativă / predictivă / pre-text, context psihologic, existențial **Observare**: recunoaşterea cuvintelor, explicarea lor în **context** lingvistic / **alte contexte**, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri lexicale, matrici semantice în scară gradată sau în serie, în rețea; **Explicație**: explicație-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect, descriere, povestire, plan de idei simplu / dezvoltat, rezumat;	**Întrebări explicative** La ce vă gândiți când citiți titlul lecției *Romanul adolescentului miop* (ideea de adolescență) Ce reprezintă pentru voi adolescența? Ce înseamnă miopie? (miopie = defect al vederii, care se manifestă prin imposibilitatea de a distinge obiectele situate la depărtare, datorită faptului că imaginea se formează înaintea retinei; incapacitatea de a vedea desfăşurarea lucrurilor în viitor, lipsă de perspectivă.) Se poate asocia miopia cu adolescența? De ce da? De ce nu? (trufie / frustrare; orgoliu / timiditate; revoltă / conformism) Care este / ar trebui să fie relația dintre adulți (părinți, profesori) şi adolescenți (elevi)?(ataşament, grijă, responsabilitate, înțelegere, comunicare) Ce ştiți despre autor? (a scris memorii, jurnale, proză, eseistică, preocupat de indianistică şi de propria autenticitate şi desăvârşire spirituală) Dar despre alți colegi de-ai săi de generație?
(Re) LECTURA	**Analiză:** comentariul literar / prezentare generală**,** analiza structurilor interne (idei principale,	**Întrebări comprehensive** - Când se petrece acțiunea? (în adolescența naratorului) Cine este personajul principal ?La ce persoană se face relatarea?

a II-a (sens alegoric) **COMPRE-HENSIUNEA**	*rezumat*, temă, motive, personaj, **idee centrală** prin corelarea semnificațiilor simbolurilor din text în context lingvistic: cuvânt, sintagmă, enunț, fragment și întreg), analiză formală (utilizarea referenților, a conectorilor, perspectiva narativă, termenii discursului argumentativ); **Înțelegere:** algoritmizare, modelare (pe genuri şi specii), învățare prin descoperire, problematizarea;	Cine se ascunde în spatele acesteia? (autorul M. Eliade; un narator fictiv sau personajul narator?) – personajul narator. Care este funcția stilistică a persoanei I ? (persoana I din text nu se confundă cu persoana biografică a autorului, persoana I este o convenție stilistică, naratorul este o forma de intermediere între autor şi cititor) Textul are aparența unui jurnal. Credeți că este vorba de un jurnal autentic sau acesta este doar o convenție romanescă? (jurnal autentic) Din ce gen literar face parte fragmentul? (genul memorialistic) Câte personaje sunt? (1) Cel care îşi relatează experiențele ne mărturiseşte că scrie un roman, dar că este pe punctul de a renunța. De ce? Este / nu este sincer când face această mărturisire? Îşi menține sau nu promisiunea? Ce reprezintă Giovanni Papini pentru cel care scrie fragmentul? Ilustrează / nu ilustrează un model? Dacă da despre ce fel de model este vorba? – autorul este replica lui Papini, el a scris o carte despre adolescență la fel ca autorul nostru, la fel ca Eliade şi Papini fusese miop etc. Cum se raportează naratorul la modelul în cauză? (se regăseşte în scrierile lui Papini, dar la rândul lui scrie şi el un roman, *Romanul adolescentului miop*, folosindu-şi propria experiență)
(Re) LECTURA a III-a (sens moral-tropologic)	**Reflecție:** interpretarea unor simboluri, narațiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (eseu de 5 minute) **Acțiune:** lucrul în perechi / pe grupuri, investigația comună, discuția-rețea, dezbaterea, eseu, proiect.	**Întrebări interpretative** Textul ne oferă o variantă contradictorie, polemică a adolescenței. Argumentați acest element din perspectiva seriilor pozitive ale textului (de exemplu: *L-am urât şi l-am iubit o după-amiază întreagă. L-am urât pentru că el cuvântase lumii ceea ce voiam să cuvânt eu. Şi l-am iubit pentru că mi-a scris viața.).* Cu cine polemizează adolescentul? Se poate stabili o paralelă între relație „eu-lume" şi relația „eu-model cultural sau existențial"? Dezbateți această problemă Se poate asocia miopia cu adolescența? De ce da? De ce nu? (trufie /frustrare; orgoliu /timiditate; revoltă /conformism) Care este / ar trebui să fie relația dintre adulți (părinți, profesori) şi cele adolescenți (elevi)?(ataşament, grijă, responsabilitate, înțelegere, comunicare)

INTERPRE- TAREA Sens pragmatic-existențial		Se poate considera adolescența o perioadă dificilă în viața fiecăruia? (dezordine; ispite: droguri, alcool; prieteniile; erosul; şcoala; lectura; cultura; orgoliul; trufia; revolta; închidere în sine etc.) În ce fel de patimi pot cădea adolescenții? Este adolescența o perioadă de formare şi transformare esențială în viața tânărului? Este adolescența pasul dinspre copilărie spre maturitate? Argumentați-vă răspunsul în trei rânduri în 5 minute. Ce atitudine ai față de adolescenții care consumă droguri, alcool şi care sunt foarte violenți? Dezvoltă această idee în maxim 5 rânduri. Ce reprezintă delincvența pentru voi? Ce reprezintă lectura pentru voi? Începutul textului pare să fie o „punere în abis" a acestuia (adică o formulă stilistică prin care se poate exprima concis semnificația întregului roman). Interpretați secvența: „Am citit astăzi *Omul sfârşit* al lui Giovanni Papini. De acum, sunt şi eu sfârşit". Corelați această secvență cu întregul fragment. Realizați o dezbatere în jurul acestei relații. **Temă**: Realizați un eseu de maxim 30 rânduri despre „fascinația şi abjecția" adolescenței pornind şi de la fragmentul: „ Cine de adolescență scapă, de el scapă. Cine pacea o vrea trebuie să-şi uite adolescența. Sau s-o transforme în sirop, cum fac scriitorii, în adevăruri general – valabile, în universal – valabile amintiri din copilărie... Ferice de cel fără memorie personală. Mântuirea, fetițe şi băieți cucuieți, e UUUUITAAAREEEA. Şi cine uită se va fărâmița, deşi va părea că-i întreg ca o sticlă. " (*Despre mine aş fi vrut să scriu despre tine*, de Simona Popescu) Folosiți şi alte citate din fragmentele din tabelul intertextual de mai sus.

APLICAȚIE: Mircea Eliade, *Romanul adolescentului miop*

ANEXA 30d

ÎNTREBĂRI COMPREHENSIVE	ÎNTREBĂRI INTERPRETATIVE
Când se întâmplă acțiunea?	De ce **adolescența** este o perioadă importantă în viața fiecăruia? Ce alți autori atenți la formarea lor în adolescență cunoști? Ce atitudini sunt specifice adolescenței? Cum este definită adolescența în dicționarul de psihologie? Dar în DEX? Sunt asemănări // deosebiri? Ce definiție metaforică ai da tu adolescenței? Desenează un drum al adolescenței. Desenează un drum al întregului destin şi plasează adolescența unde crezi că-i este locul ş.a.
Ce **atitudine** are naratorul față de Giovanni Papini?	Vi s-a întâmplat vreodată să fiți **supărați** pe cineva? Din ce cauze? Dar pe vreun prieten ați fost vreodată sup**ă**rat pentru că vă copiază, vă imită întocmai? Tu nu ai imitat niciodată pe nimeni? Nu crezi că avem nevoie de modele? Tu cum te-ai fi simțit dacă ai fi descoperit că eşti asemănător // identic cu un mare scriitor? Te-ai fi simțit altfel // la fel ca eroul nostru? Sau, dimpotrivă, te-ai fi simțit măgulit şi nu frustrat? Vi s-a petrecut vreodată un fapt similar personajului din roman?
Cum va evolua atitudinea eroului nostru?	Trebuie să ținem mânie pe prietenii noştri, pe părinți sau pe oricine altcineva, sau trebuie să-i **iertăm**? Are vreo vină Giovanni Papini? Dar eroul nostru are vreo vină pentru această atitudine? Crezi că dacă l-ar fi cunoscut dinainte ar fi avut aceleaşi reacții? Cum crezi că se va petrece o posibilă întâlnire între eroul nostru şi G. Papini, după aproximativ 1-2 ani de la această descoperire? Doi colegi artişti să încerce un mim / pantomim pe această temă. Acum haideți să citim din Memorii, II scena care descrie prima întâlnire dintre M. Eliade şi scriitorul G. Papini. Ce constatați? Ați anticipat bine? Cine / ce a determinat schimbarea de atitudine a eroului nostru?
Oare supărarea aceasta a naratorului din ce **motiv** venea? Adolescentul nu-i înțelegea pe cei din jurul lui sau cauza reală era –miopia" ca simbol al	Se poate asocia **miopia** cu adolescența? Avea sau nu avea eroul nostru o privire de perspectivă asupra vieții / destinului / condiției umane pe atunci? A fost adolescența o perioadă de formare şi transformare esențială în viața tânărului? Cum s-a manifestat această transformare? Ce forțe au intrat în lupta dintre atitudinile contradictorii?

lipsei perspectivelor multiple asupra vieții?	
Este naratorul nostru supărăcios din cauză că el este încă un **copil**?	Oare este încă **nematurizat**, este un orgolios ca toți adolescenții? Este adolescența pasul dinspre copilărie spre maturitate? Ce atitudini trăiți voi ca adolescenți?
Este naratorul **violent**?	Voi vă **răzvrătiți** uneori? De ce şi împotriva cui? E bine // rău să fii orgolios, încăpățânat, neînfrânat ori necumpătat? Ce reprezintă delincvența pentru voi?
Este importantă **lectura** pentru personajul nostru?	Ce reprezintă **lectura** pentru voi? Crezi că poate fi un mijloc de rafinare a simțurilor şi de educare a atenției, a memoriei şi a privirii? Crezi că poate fi o distracție, alături de toate celelalte? Scrisul unor pagini de memorii şi jurnal poate fi terapeutic pentru tine, ca şi pentru Eliade? L-ai încercat? Ai dori să şi publici, sau scrii numai pentru tine / pentru prieteni / pentru a nu uita / pentru a reciti peste ani / pentru a înțelege mai bine ce ți se petrece ş.a. Ce atitudini şi valori personale / sociale / morale ai alege din listă (v. Anexa 33) pentru a-ți susține punctul de vedere?
Îi este frică personajului de lumea ce îl înconjoară la vârsta adolescenței?	Se poate considera adolescența o perioadă contradictorie şi dificilă în viața fiecăruia? (dezordine; ispite: droguri, alcool; prieteniile obscure uneori, de gaşcă; erosul şi fascinația sexualității; şcoala; lectura; cultura; orgoliul; trufia; revolta; închidere în sine etc.) Ce atitudine ai față de adolescenții care consumă droguri, alcool şi care sunt foarte violenți?
Întrebări pentru găsirea TEMEI	Motive Anexa 30e
Ce anume îl poate face pe tânăr, pe elev, pe adolescent să aibă o privire complexă, de perspectivă asupra lumii?	firea, voința, forța unui caracter disciplinat, încrederea, lectura, comunicarea cu alții, deschiderea față de ceilalți
Cum poate scăpa tânărul de circumstanțele înlănțuitoare şi condiționările potrivnice ale destinului, de prieteni falşi, de droguri, de patima alcoolului, de violență?	prin atenție la detalii, credință în valorile spiritului, cultură, prin alegerea selectivă a prietenilor

Cum ar putea reuşi tânărul să-şi conserve o marjă a lui de libertate fără a-şi pierde identitatea?	prin atenție la detalii atunci când alege, prin liber-arbitru, prin asumarea atât a libertății interioare, cât şi a riscului de a greşi, prin încercări şi erori, prin experimentare acceptarea limitelor,
Ce implică relația dintre tânăr şi adult?	evitarea conflictelor comunicând cu părinții şi profesorii, disputa dintre ideile şi valorile personalizate poate face ca un conflict între generații să devină chiar o deschidere spre noi forme de înțelegere, prin mediere şi negociere evoluând ambele părți
Este adolescența o perioadă dificilă în viața fiecăruia? Dacă în adolescență comportamentul nostru este deviat se poate recupera trecutul, există mereu o nouă şansă în viață?	da (prin forța gândului şi prin acțiune), prin educarea voinței, aşa cm făcea şi Eliade // nu, un viciu nu se poate corecta nici măcar în perioada adolescenței (dezbatere)
Se poate acționa chiar şi asupra trecutului, nu numai asupra viitorului?	da, avem şansa de a recupera trecutul // nu (este doar contemplație, vis, iluzie, deşertăciune) să facem o paralelă în acest sens între text // imagine-film: Efectul de fluture care are ~~–d~~rept premisă ideea schimbă ceva… ca să se schimbe totul” Ce ai schimba din trecutul tău? Ce nu ai schimba niciodată? Ce vei face azi pentru ca mâine să nu spui că ai schimba ziua de ieri?
Poate fi o mare pasiune o cale de salvare în fața derizoriului, a vremelniciei, a instinctelor?	da – lectura, scrisul, creația, existența întru cultură , deschiderea spre alte culturi, călătoriile spre alte continente şi spații, spre alte lumi posibile, explorarea misterelor naturii, ale cosmosului ş.a.
Există mereu o nouă şansă în viață pentru recuperarea vinei de a fi fost orb la semne?	da - prin inițiere, prin căutarea fericirii aici şi acum, prin linişte, prin acțiune şi comunicare, întemeierea unei case /familii , educarea unor copii, ai tăi şi / sau ai altora
Este greşit înțeleasă de către tinerii postmoderni deviza „Trăieşte-ți clipa?”	da - unii au păreri greşite considerând această deviză mijlocul de a accede la toate viciile tinereții de care unii mai pot scăpa iar alții nu // nu - unii o iau ca pe o provocare de a cunoaşte mai mult, de a-şi aprofunda cunoştințele în orice moment al vieții lor prin lectură, comunicare cu adulții, înțelegere, se pot îmbina toate plăcerile şi trebuințele vârstei dacă ştii să-ți drămuieşti timpul, iar Eliade a fost un model pentru aceasta; Creionează un portret postmodern al eroului nostru. Crezi că azi mai există adolescenți miopi? În sensul miopiei din romanul nostru? În ce alte sensuri înțelegi tu **miopia** ta?

Tabel intertextual – cumul de sensuri pentru unitatea de conținut / ADOLESCENȚA **ANEXA 31**

Text biblic / epic	Poezie	interviu /Eseu /jurnal /film / Mass--media
• **Apocalipsa 3, 15 – 16** „ Ştiu faptele tale: că nu eşti **nici** rece, **nici** în clocot. O, dacă ai fi rece sau în clocot! Dar, fiindcă eşti căldicel, nici rece, nici în clocot, am să te vărs din gura mea. ” **J. D. Salinger, *De veghe în lanul de secară*** „[...] Majoritatea **şcolilor** luaseră **vacanță** şi în holul hotelului cred că erau un milion de **fete** care stăteau sau se plimbau aşteptând **băieții** cu care aveau **întâlnire**.[...] În cele din urmă, Sally a apărut şi ea, pe scări, şi am coborât s-o întâmpin.[...] Ne-am scos patinele alea nenorocite şi am intrat în bar, unde puteai să stai în ciorapi, să bei şi să-i priveşti pe cei care patinau.[...]” • **Ioan Groşan, *Adolescent*** (fragmente). „< Bunicule, şopti, trezeşte-te numai puțin, până nu vine mama! Nu te spun la nimeni!> Trase mai tare de mânecă şi văzu cum tot trupul se mişcă în sicriu, de parcă mâinile i-ar fi fost legate strâns pe lângă	● **Nichita Stănesc, *Adolescență*** Tu eşti **cântecul** meu de izbândă. Peste noapte când te înfățişezi în firele ploii, intru surâzând sub cupolele tale de cristal, uimit de **bogăția** ta şi mângâi frâiele cailor tăi bătute cu piatră de zamfir. Eu **voi încăleca** pe-un armăsar alb şi-mi voi agăța ploile, cercel sunător la ureche, să mă auzi când trec. Priveşte-mi **ochii** cât de albaştri-mi sunt! Mă **gândesc** la Comuna, la bolțile-i înalte cît privirea. Şi când rostesc numele ei de purpură şi **buzele** mi se roşesc, ca de-un **sărut**, atunci ştiu că s-a făcut dimineață şi mă grăbesc în **întâmpinarea soarelui.** • **Lucian Blaga, *În jocul vârstelor***	**• Interviu: Apocalipsa după Cioran – interviu relizat de Gabriel Liiceanu – fragmente.** „ G.L. Dar ce vă chinuia în adolescență propriu-zis? E.M.C. O **tensiune nervoasă** colosală, datorată insomniei. Înainte de a cunoaşte insomnia, eram un om aproape normal.[...].Orgoliul, orgoliul catastrofei este singurul care-ți dă curaj. Fiindcă spui: Eu n-am **destinul** celorlalți. **Sentimentul extraordina**r de *fletteur* poate că nu mai faci parte din umanitate. **Eşti flatat şi pedepsit în acelaşi timp.** Poate că atunci în perioada marilor mele insomnii, s-a născut în mine acel orgoliu care m-a însoțit toată viața: **orgoliul lucidității**.[...]. În definitiv, toți oamenii **nefericiți** sunt lucizi.” • **Simona Popescu, *Exuvii* – fragmente** „ Aş fi vrut să scriu despre **vârstele** de-atâtea feluri prin care am trecut până acum, [...].Despre răbdarea cu care încerci să împarți apele atâtor vorbe despre tine [...]. Despre elanul şi bălmăjala cu care ai parcurs atâtea faza ale informului [...]. Despre **forța** uriaşă şi neştiută a **adolescenței** [...]. Despre **amestecul** ăsta **de iubire şi ură, de clocot şi indiferență** reptiliană [...]. Despre **voluptatea** miopiei, a neînțelegerii, buimăcelii, somnolenței,

corp. Şi apoi capul i se clătină un pic [...]. Bunicule, şopti uitându-se la sulul de **întuneric** din **sicriu**, dar atunci îşi simți **spaima** în glas şi se trase cu spatele spre uşă. Trecu prin tindă cu fălcile **încleştate** să nu-l audă mama. Intră în camera lui şi se vârî sub pătură." **DEX** **Miopie** = defect al vederii, care se manifestă prin imposibilitatea de a distinge obiectele situate la depărtare, datorită faptului că imaginea se formează înaintea retinei***, fig.* incapacitate de a vedea desfăşurarea lucrurilor în viitor, lipsă de perspectivă.**	Cu lira mea de grindini bântuită, pătrunsă dureros de-un nor, aş mai putea, în jocul vârstelor, cu tinerețea ta alături în arenă pe nisipul roşu să cobor. Cu **tinerețea** ta albastră-alături aş putea şi spada să mi-o-ncerc cu un mistreț – în țară abătut, cotropitor, cu **colți** crescuți din neguri către viitor - să-l strâng, silindu-l tot mai mic în cerc. Ce n-aş putea cu **tinerețea** ta arzând alături! Dar cum, când **jocul** început mi-o cere, cum voi învinge timpul pus – vai, ca un scut de aur între noi – tu răsărit şi eu apus? **Adolescență** = vârsta de tranziție dintre copilărie şi tinerețe	despre **stupoarea** sau **liniştea** în care te trezeai uneori, [...]. Despre **prietenie** ca singur cult pe care l-ai avut, tocmai tu care nu vei avea niciodată un prieten adevărat, dar pe care îl vei aştepta confundându-l cu vreunul sau altul... [...]. Despre **speranța** că nu vei fi îndepărtat aşa de curând de cei mai tineri ca tine,[...]. Despre **bucuria singurătății** [...]. Despre **obsesia** momentelor perfecte, când, până şi în **răul** pe care-l faci, vrei să fii **limpede** şi tranşant [...]." **FILM**: Vizionarea filmului **Efectul de fluture** care are ca premisă ideea: Schimbă ceva…, şi totul se va schimba? Grupuri de discuții: • relația trecut // prezent // viitor în destinul unui adolescent; • relații cauză - efecte ale unui gest aparent minor, • după care se fac şi corelații cu textul de mai jos, *Despre bătrânețe*:

DESPRE BĂTRÂNEȚE - interviu (Mircea Mihăieş, Horia-Roman Patapievici, Al. Paleologu) în volumul „ Politețea ca armă"- Al. Paleologu

M. M.— *Cum se îmbătrâneşte, domnule Paleologu?* **Al. P.** —Ah, asta depinde de inteligența omului! Proştii îmbătrânesc prost. Asta e clar. Fiindcă se cramponează de ceea ce li se pare lor minunat, adică tinerețea care nu e minunată deloc! **M.M.** — *Ei, cum să nu fie?* **Al. P.** — Nu e minunată. Tinerețea e o vârstă prostească. Chiar oamenii cei mai deştepți la tinerețe sunt proşti! Monterland spune: „a regreta că nu mai eşti tânăr înseamnă să nu dai doi bani pe inteligență" [....]**H.R.P.** — *Pot să întreb şi eu ceva? În ce sens devine bătrânul mai inteligent? Forțele îi scad. Ce lucru dobândeşte care să îi confere un plus de inteligență?* **Al. P.** —......experiența. Numai că acest lucru e o platitudine neconfirmată, pentru că experiența nu e nimic dacă o atribui trecerii anilor [...] experiența este exclusiv o asimilare intelectuală. Dar aş folosi cuvântul şi în alt sens. Viața aduce omului o serie întreagă de întâmplări, bune sau rele, pe care, atunci când le suportă, el nu le evaluează exact, dacă sunt bune sau rele.

ANEXA 32

(RE)LECTURA n / ESEUL. Fişă de control
Tema: Fascinația şi abjecția adolescenței

I. Cerințe:

Alcătuiți un eseu de circa 80 - 100 de rânduri cu tema Fascinația şi abjecția adolescenței. Dați-i un alt titlu, dacă doriți.

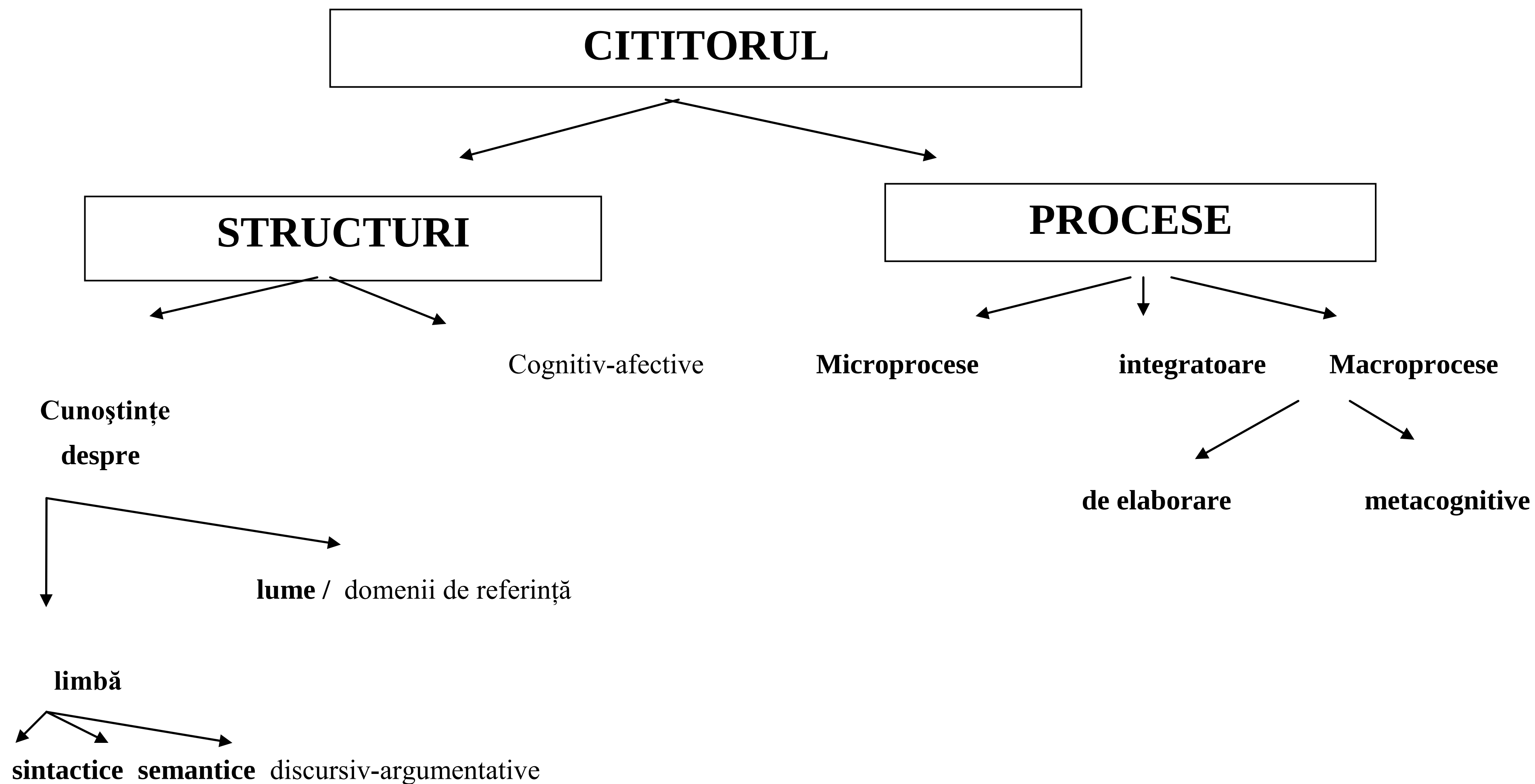
II. Criterii de evaluare:

- Folosiți-vă de idei din matricea semantică a unității de conținut Adolescența, idei discutate în 3 fragmentele prezentate în tabelul intertextual şi / sau alte texte pe aceeaşi problematică.
- Folosiți cât mai multe (15-20) din următoarele cuvinte şi expresii: şi … şi, de asemenea, adică, în plus, ca şi…, mai degrabă, la fel ca şi…, la asta se adaugă, acest lucru se aseamănă cu …, acest lucru aminteşte de … sau … sau …, nici … nici…, fie …, fie…, numai dacă …, cu excepția…, excepție face…, acest fapt exclude…, acest fapt diferă de …, acest fapt este incompatibil cu…,dar…, ori …, cu toate acestea, prin opoziție cu …, în sens contrar, în pofida…, în loc de …, chiar dacă…, împotriva …, în ciuda pentru că …, de fapt…, deoarece …, iată de ce …, din moment ce …, din cauză că …, ca urmare a …, acest fapt rezultă /depinde / provine / decurge din …, acest fapt precede… / în acest sens…/neîndoielnic că …, acest lucru contrazice…, acest lucru se opune / împiedică / interzice în consecință, deci…, acest fapt implică …, / are ca efect… / provoacă …/ aduce cu sine …/ produce …/ conduce la …, drept urmare… ,
- Folosiți-vă şi de Anexa 13 (Relații semantice şi conectori) şi Anexa 19 (Eseul. Criterii de autoevaluare) pentru criteriile de control. Adăugați-le şi pe cele de mai jos:

Nota / nivel	**Evaluare / Criterii**
9 – 10	Enunțarea tezei şi a concluziei, sesizarea originală şi autentică a unei relații de cauzalitate globală între ele, prin raportare la propria experiență; marcarea adeziunii // neadeziunii prin gradarea ascendentă şi / sau descendentă a argumentelor, cu 3 exemple din texte literare şi nonliterare, prin sublinierea detaliilor prin fraze bine sudate, prin idei folosite în clasă privind dialectica şi trialectica vârstelor omului în genere, a adolescenței, cu deosebire; nuanțarea raționamentului transductiv, combinând inducția şi deducția prin folosirea cât mai multor conectori logici / relații semantice de cauză/ scop/ consecuție / opoziție / relaționare / analogie etc.; (15-20),
7 – 8	Numai ipoteza, fără concluzie, argumentele nu sunt înlănțuite şi gradate logic, nu se vede o ordine a cursului discursului; nu există note de originalitate şi autenticitate prin raportare la propria experiență; dă 1-2 exemple de texte studiate fără a le corela; frazele frumoase, dar mai scurte, legate doar prin parataxă, propoziții principale, fără nuanțare prin raporturi şi conectori, folosirea câtorva conectori logici / relații semantice (7-10)
5 – 6	Nu se poate desprinde o idee ori o concluzie clară, nu există argumentare logică şi problematologică, nu există note de originalitate şi autenticitate prin raportare la propria experiență; Exprimare greoaie, lipsă de coerență şi coeziune logică în argumentarea ideilor, enunțuri greşite din punct de vedere gramatical, folosirea conectorilor 7 a relațiilor semantice lipseşte aproape cu desăvârşire (3-5)

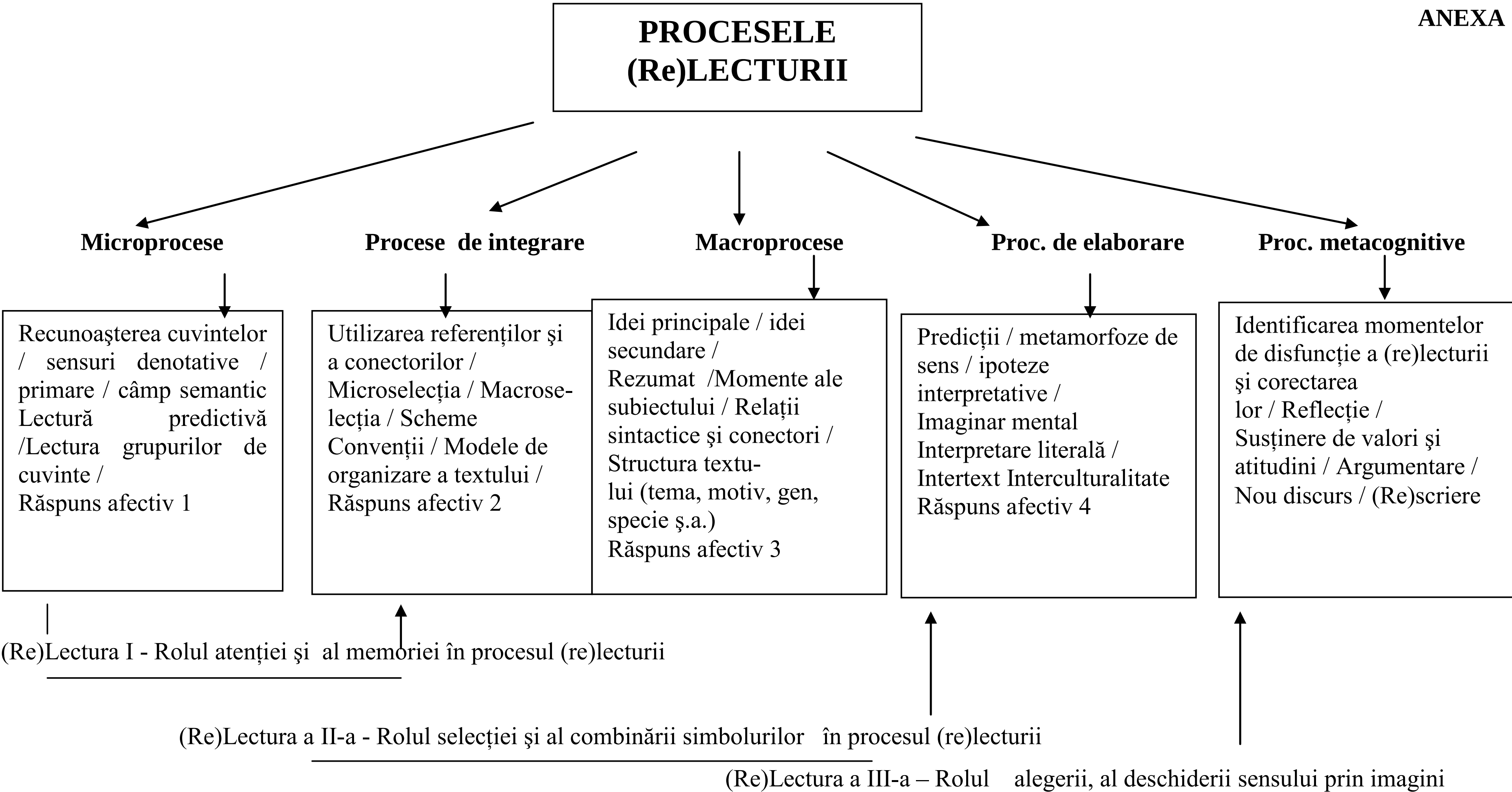
ANEXA 33a

PROFILUL CITITORULUI ANGAJAT ÎN ACTUL (RE)LECTURII și ARGUMENTĂRII



(adaptare după J. Giasson, apud Pamfil, 2003)

ANEXA 33b



PROCESELE (Re)LECTURII
Microprocese
Procese de integrare
Macroprocese
Proc. de elaborare
Proc. metacognitive
Recunoaşterea cuvintelor / sensuri denotative / primare / câmp semantic Lectură predictivă /Lectura grupurilor de cuvinte / Răspuns afectiv 1
Utilizarea referenţilor şi a conectorilor / Microselecţia / Macroselecţia / Scheme Convenţii / Modele de organizare a textului / Răspuns afectiv 2
Idei principale / idei secundare / Rezumat /Momente ale subiectului / Relaţii sintactice şi conectori / Structura textului (tema, motiv, gen, specie ş.a.) Răspuns afectiv 3
Predicţii / metamorfoze de sens / ipoteze interpretative / Imaginar mental Interpretare literală / Intertext Interculturalitate Răspuns afectiv 4
Identificarea momentelor de disfuncţie a (re)lecturii şi corectarea lor / Reflecţie / Susţinere de valori şi atitudini / Argumentare / Nou discurs / (Re)scriere
(Re)Lectura I - Rolul atenţiei şi al memoriei în procesul (re)lecturii
(Re)Lectura a II-a - Rolul selecţiei şi al combinării simbolurilor în procesul (re)lecturii
(Re)Lectura a III-a – Rolul alegerii, al deschiderii sensului prin imagini

RECEPTAREA TEXTULUI LITERAR şi SENSURILE PLURALE ALE OPEREI

NIVELURI DE LECTURĂ / SENS	STRATEGII DE ACCESIBILIZARE A SENSURILOR PE NIVELURI DE LECTURĂ	TIPURI DE ÎNTREBĂRI
(Re)LECTURA I (sens literal / istoric / parabolic) **EXPLICA-ȚIA**	- **Citire**: lectura inocentă, lectura anticipativă, lectura predictivă - **Observare**: recunoaşterea cuvintelor, explicarea lor în context / alte contexte, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri semantice - **Explicație**: explicație-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect.	**Întrebări explicative:** • Întrebări extra- / trans-/ textuale şi -personale/ deschise / anticipatoare ale semnificatului obiectiv / testează răspunsul subiectiv al conntextului receptării elevilor / o reacție inocentă, neprelucrată încă față de context / obiectul-semn /lumea textului; • Întrebări închise – verifică informații şi cunoştințe anterioare sau referitoare la contextul scrierii / lumea textului; • Întrebări (intra)textuale şi extratextuale sau pre-textuale – personale – răspunsurile pot fi găsite în text / sine / minte / corp / experiență
(Re)LECTURA a II-a (sens alegoric) **COMPRE-HENSIUNEA**	- **Analiză:** comentariul literar / prezentare generală**,** analiza structurilor interne (idei principale, *rezumat*, temă, motive, personaj, **idee centrală** prin corelarea semnificațiilor simbolurilor din text cu conotații diferite în funcție de diverse contexte), analiză formală (utilizarea referenților, a conectorilor, perspectiva narativă); - **Înțelegere:** algoritmizare, modelare (pe genuri şi specii), învățare prin descoperire, problematizare	**Întrebări comprehensive:** • Întrebări intratextuale (prin corelarea informațiilor pe care le oferă textul) • Întrebări închise (acceptă doar un răspuns corect şi verifică modul în care a fost înțeles conținutul textului) – vizează structura de suprafață • Întrebări intertextuale (corelarea textelor diferite având aceeaşi problematică (conceptualizare: temă, motive, figuri de limbaj), surprinderea Idealului de Ordine unică la cele două niveluri de referință: Realul şi Imaginarul în diverse tipuri de texte / limbaje care gravitează în jurul aceluiaşi sens unic / obiectiv / mesaj
(Re)LECTURA a III-a (sens moral-tropologic) **INTERPRE-TAREA**	- **Reflecție:** interpretarea unor simboluri, narațiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (rescrierea textului din perspectiva unui personaj…), inventica (schimbarea finalului…), joc de rol, jurnal de lectură - **Acțiune:** munca în perechi / pe grupuri, prelegerea intensificată, investigația comună, joc de rol, discuția-rețea, dezbaterea, studiul de caz	**Întrebări interpretative** • Întrebări intertextuale care cer o viziune integratoare, de sinteză asupra aceluiaşi motiv literar în textele aceluiaşi autor sau ale altora, conştientizarea viziunii diferite asupra aceluiaşi aspect al Realului prin jocul perspectivelor; • Întrebări deschise care cer o interpretare sau o evaluare a conținuturilor / structurilor de adâncime şi acceptă mai multe răspunsuri • Întrebări extratextuale – elevul e solicitat să coreleze informații oferite de text - date obținute din alte surse informative (în cazul textelor nonliterare); - amintiri şi reacții subiective, în cazul textelor literare.

ANEXA 35

(RE)LECTURILE CA NIVELURI DE SENS

NIVELURI DE LECTURĂ / SENS	STRATEGII DE ACCESIBILIZARE A SENSURILOR PE NIVELURI DE LECTURĂ	TIPURI DE ÎNTREBĂRI
(Re)LECTURA I (sens literal / istoric / parabolic) **EXPLICAȚIA**	- **Citire**: lectura inocentă, lectura anticipativă / predictivă / pre-text, context psihologic, existențial - **Observare**: recunoaşterea cuvintelor, explicarea lor în context lingvistic/ alte contexte, lectura grupurilor de cuvinte, câmpuri lexicale, matricisemantice în scară gradată sau în serie, în rețea; - **Explicație**: explicație-expunere, brainstorming, tehnica imersiunii în subiect, descriere, povestire, plan de idei simplu / dezvoltat, rezumat;	**Întrebări explicative** - La ce vă gândiți când citiți titlul fabulei *Câinele şi cățelul*? (ideea de familie, diminutivul = afectivitate, ataşament etc.) - Care este / ar trebui să fie relația dintre ființele mari şi cele mici?(ataşament, protecție, grijă, responsabilitate) - Ce ştiți despre autor? (atent observator al lumii celor care nu cuvântă şi al oamenilor, a scris fabule, meditații) - Cu cine am putea compara personajele? (câinii = oamenii mari, cățeii = copiii 〉 definirea incompletă a speciei)
(Re)LECTURA a II-a (sens alegoric) **COMPRE-HENSIUNEA**	- **Analiză:** comentariul literar / prezentare generală**,** analiza structurilor interne (idei principale, *rezumat*, temă, motive, personaj, **idee centrală** prin corelarea semnificațiilor simbolurilor din text în context lingvistic: cuvânt, sintagmă, enunț, fragment şi întreg), analiză formală (utilizarea referenților, a conectorilor, perspectiva narativă, termenii discursului argumentativ); - **Înțelegere:** algoritmizare, modelare (pe genuri şi specii), învățare prin descoperire, problematizarea;	**Întrebări comprehensive** - Ce se întâmplă cu personajele?(rezumarea orală a acțiunii) - Câte voci se aud în text? (4/ 3/ 2/ numai una a naratorului?) - Dar câte personaje sunt? (3) - Cum ați dedus vocile / personajele ale acestei fabule? (moduri de expunere: narațiune, dialog / ghilimele, folosirea verbelor şi a pronumelor personale de persoana a II-a şi a III-a singular) - Ce figură de stil foloseşte autorul în conturarea celor două personaje? - Ce asemănări găsiți între lumea dobitoacelor şi a oamenilor? (în ambele găsim grupuri mai tari, sus-puse, impunătoare şi grupuri supuse, mai slabe) - Ce reprezintă "leii, urşii" în raport cu personajul?
(Re)LECTURA a III-a (sens moral-tropologic, anagogic, mistic) **INTERPRE-TAREA**	- **Reflecție:** interpretarea unor simboluri, narațiunea personală, eseu, lectura personalizată, modelarea (rescrierea textului din perspectiva unui personaj…), inventica (schimbarea finalului…), joc de rol, jurnal de lectură, argumentație, eseu de 5 minute - **Acțiune:** lucrul în perechi / pe grupuri, prelegerea intensificată, investigația comună, joc de rol, discuția-rețea, dezbaterea, studiul de caz, eseu, proiect, portofoliu	**Întrebări interpretative** - De ce credeți că autorul a folosit animale ca personaje? (pentru a sugera că unii oameni se comportă uneori ca nişte dobitoace) - Cu ce situații din viață am putea compara întâmplările din text? (accederea într-o funcție înaltă, parvenirea, a spune una şi a face alta) - Ce atitudine ai față de personajul X? De ce? (antipatie față de dulăul Samson, se exprimă urât – "potaie, lichea") - În locul cui ai vrea să fii? Schimbă finalul gândindu-te la ce ai face tu în locul cățelului ajuns la vârsta dulăului.

ANEXA 36

Întrebări şi răspunsuri. APLICAŢIE: Marin Sorescu, *Iona*

ÎNTREBĂRI COMPREHENSIVE **(textul dialogat, lista personajelor şi indicaţiile autorului)**	**ÎNTREBĂRI DESCHISE / INTERPRETATIVE**
• Când se întâmplă acţiunea? • Care este spaţiul în care este plasat Iona? • Ce face aici? • Din ce motiv vorbeşte singur? • Cum e pusă în evidenţă drama singurătăţii? • Care sunt semnele din text ce ne indică faptul că Iona este singur de la început şi până la sfârşit, în ciuda faptului că mai apar şi alte *personaje*? • Ce fac oamenii întâlniţi în drumul / viaţa / *marea* sa? • Există asemănări între ei şi Iona? • Cum ajunge Iona în burta chitului? • Prin câte burţi trece Iona? • Cum iese Iona din burţi? • Spaţiile traversate şi personajul rămân aceleaşi sau se schimbă? • Care este soluţia ultimă / salvatoare aleasă de Iona?	• De ce timpul e **nedeterminat** / mitic? (e o parabolă: "Iona pot fi eu…") • De ce credeţi că Iona se află pe **ţărmul mării** şi într-o **burtă** de peşte? (libertate şi închidere; posibilităţi şi limite) Voi cum v-aţi simţi într-un asemenea spaţiu? (închis / liber; nelinişte // aventură a cunoaşterii) • Vi s-a întâmplat vreodată **să vorbiţi singuri** / monologaţi? Când? Cum aţi descrie? • Vi se pare posibil ca fiind înconjurat de lume să rămâi **singur**? • De ce **pierderea ecoului** este momentul cel mai dramatic? • Aţi trăit vreodată sentimentul pierderii propriei identităţi? • Ce altă soluţie în afara **dedublării** ar mai fi putut găsi? • Este într-adevăr o problemă, o dramă, singurătatea pentru omenire sau numai pentru unii oameni? • Care e diferenţa între aceste două tipuri de atitudine? (oameni contemplativi şi activi) • De ce în lista personajelor apar cele două personaje ca figuranţi şi muţi? (accentuarea dramei singurătăţii, imposibilitatea comunicării cu lumea exterioară, rutină, pierdere) • Ar fi putut ajunge altfel decât prin mâna destinului în burta chitului? (propria alegere) • Ce semnifică burţile? • Ce semnifică cele trei intrări şi ieşiri ale lui Iona din burţile peştelui? • În viaţa de zi cu zi ce ar reprezenta burţile din care putem sau nu ieşi? • De ce nu se poate ca Iona / noi să rămânem acolo pentru totdeauna? • Există pentru voi spaţii în care aţi dori să rămâneţi dar sunteţi expulzaţi? • Ce s-ar fi întâmplat cu Iona dacă ar fi rămas în *burţi*? • Ce semnifică faptul că nu e *aruncat* pe ţărm ca în Mitul Biblic? • Ce semnifică *lumina, aerul, apa*…? • În locul lui Iona, dacă aţi şti că în urma a numeroase încercări vă aşteaptă aceleaşi suferinţe, aţi dori să mai evadaţi din *burţi*? Ce semnifică actul final al spintecării burţii? Eşec // Izbândă, Iluminare ?A găsit soluţia problemei? Exista o alternativă?

ANEXA 37

Întrebarea - miez al (re)lecturilor

"Un tânăr chinez, întorcându-se de la o partidă de polo, însoţit de antrenor, s-a prăbuşit pe o bancă să-şi tragă sufletul şi a scos un oftat adânc.
- Eşti obosit? l-a întrebat antrenorul.
- Da. Sunt obosit.
- Sunt oare caii obosiţi?
- Da. Sunt obosiţi.
- Dar stâlpii porţii sunt obosiţi?

Abia pe la miezul nopţii următoare, tânărul a priceput înţelesul întrebării. S-a repezit la antrenor, l-a sculat din somn şi i-a spus:
- Am priceput.

Antrenorul a adormit la loc, mulţumit."

(Oboseala stâlpilor, în Jean – Claude Carriere, *Cercul mincinoşilor. Poveşti filozofice din toată lumea*, cap. *De obicei, întrebările vin înaintea răspunsurilo*r, Bucureşti, Editura Humanitas, 2003, p. 308)

1. Întrebări silogistice /apreciative / socratice / Întrebări şi sensuri transtextuale / de ordin conceptual-abstract / sens obiectiv (DEX) //	**2. Întrebări demonstrative /Descriptive / inductiv-deductive Întrebări şi sensuri (inter)textuale / de ordin conceptual-categorial (analiză literară)**	**3. Întrebări dialectice / trialectice/Performative / pragmatice / interpretative / Întrebări şi sensuri personalizate / de ordin afectiv-emoţional / sens subiectiv // Sensuri transpersonale**
• Ce e *oboseala*? • Ce sunt *caii*? • Ce reprezintă ei în *lume*? • Care sunt relaţiile pe care le "vedeţi" între lucruri, fiinţe animale şi oameni? • Ce sunt *stâlpii*?	• Care este *cuvântul-cheie* din text? Dar *tema* textului / *motivul central?* • Cum tra-duceţi în limbaj interior expresia *cal de bătaie?* • Cum aţi descrie stâlpii porţii?	• Ce înseamnă *oboseala* pentru *tine / materie - natură / Dumnezeu*? • Ce *faci* când *eşti* obosit(ă)? • Ce oboseşte în tânăr / tine / om / lume? • Ce oboseşte în tânăr / tine / lume? materia? Spiritul? Timpul? • Ce-ţi spune ideea de Dumnezeu de tinichea? // Oboseala lui dumnezeu / retragerea lui din lume… ? • Oare de ce a fost ales *calul şi nu* delfinul, de exemplu? • De ce a făcut antrenorul o asociere între *om şi cal,* pe de o parte*, între om şi stâlpi,* pe de altă parte? • Ce e calul nostru de bătaie: trupul sau spiritul?

• Ce este *poarta*?	• Despre ce *poartă* e vorba în text?	• Care sunt *stâlpii* tânărului ? Dar ai tăi / Şi ai omului / ai lumii? • O*boseala* trupului n-ar trebui oare compensată cu o stare de fervoare intelectuală / emoțională?
• *Priceperea* ce ar fi?	• *Când* a *priceput* tânărul?	• Numai *poarta* de la "polo" sau şi aceea *dintre două lumi*: cea văzută şi cea nevăzută, de dincolo, dintre *vorbe* şi *tăcere*…, zi şi *noapte*?
• *Ce este noaptea ?*	• Întâmplător se spune oare în text *miezul nopții?*	• Ce rol joacă *tăcerea* dintre cei doi până la a *pricepe*? • Ce relație vedeți / simțiți între *tăcere* / *meditație* / *reflecție* // oboseală / odihnă?
• Ce este *tăcerea*? • Ce este *reflecția*? / *meditația*?		• Ce reprezintă ziua-noaptea, *miezul nopții* pentru tânăr / pentru tine / pentru om / pentru lume, univers? • Dar între suflet şi *odihna* trupului / a spiritului ?… • Spre ce poate duce acea *poartă* din întrebarea antrenorului? / *Cunoaştere* / *înțelepciune* / *adevăr…*
• Ce este *sufletul*?	• Cum înțelegeți expresia *să-şi tragă sufletul?*	• Ce a *priceput* de fapt tânărul? • *De ce a meditat tânărul la întrebarea pusă de antrenor?*
• Cum definiți *cunoaşterea*? • Dar *înțelepciunea?* • Ce *relație* ar fi între ele şi conceptele de mai sus?	• Care este prima / a doua *întrebare* a antrenorului – maestru?	• Este *relația* dintre tânăr şi antrenor aceea dintre discipol CARE VREA SĂ CUNOASCĂ şi maestru? • Au întrebările rol de *provocare* / *inițiere*, de *ordonare în cunoaştere*? • A pus maestrul întrebarea justă? • Este el un Parsifal?
• Cum ați defini *întrebarea*? • Care este *rostul* întrebărilor în viață?		• Care este subtextul întrebării: la ce ar duce stâlpii obosiți? • Ca forme ale creației supuse oboselii, trecerii, ce diferențe vedeți totuşi între regnul *mineral* / lucruri, cel vegetal / animal / uman? //
• Ce este un text? • Ce reprezintă titlul său? • Cum se dă un titlu unui text, unui eveniment, unei întâmplări din viața cotidiană?	• *Care poate fi titlul textului Stâlpii? / Poarta ?/ Oboseala? / Moştenirea? / Un om responsabil? / Învățarea? Mistere? / Oboseala? / Înțelepciunea? / Tăcerea? / Meditația? etc.*	• Omului îi ajunge în lume *a fi /a fi viu / a fi viu şi activ / a fi viu, activ şi creativ prin spirit?* • Puteți să rememorați o situație similară / limită din viața voastră? • Cine v-a pus pe gânduri? Cât timp? • Care e întrebarea care v-a pus pe gânduri / v-a măcinat / frământat măcar o noapte întreagă?
• Ce este o situație-limită?		• *Oboseala stâlpilor* ar duce la prăbuşire?

• *Prăbuşirea* este o situație-limită? • Ce ştiți despre *China* / *chinezi* ca popor?	• De ce titlul textului este *Oboseala stâlpilor?* • Ce *origine* are personajul din text?	• Cine / ce sunt stâlpii voştri? • V-ați trezit cu sentimentul înțelegerii / al iluminării? • Pentru ce e nevoie de maeştri? • Care este răspunsul vostru la întrebarea antrenorului - maestru? • Ce importanță credeți că are originea personajului din text? • Ce importanță are originea pentru voi? • Cum priviți un om de altă origine? / curiozitate, deschidere // indiferență // închidere, respingere • Ce ştiți despre Orient // orientali şi credințele lor? • Ați întâlnit vreun om de altă origine / cultură care v-a impresionat? • Prin ce vă impresionează istoria Chinei? • Credeți că textul a fost scris de un chinez? • Dacă personajele aveau altă origine ce diferențe textuale ar exista? • Sensurile textului ar fi fost altele? Da // Nu (dezbatere) • Scrieți o pagină de memorii / jurnal despre o situație / experiență similară aceleia din text / de acum (ora de literatură) Ş.a.

ANEXA38

Tabel intertextual – tipuri de limbaje / texte specializate pe tema
Modele cosmogonice / (Re)Creația

(adaptare şi completare după Mirela Mureşan, în Lectura, 2004)

ŞTIINŢĂ	MITOLOGIE / RELIGIE	FILOSOFIE	LITERATURĂ
• Paul Devies, **Superforce - The Search for a Great Unified Theory of Nature** Universul se umple el însuşi, exclusiv din interior, grație propriei sale naturi fizice, de toată energia necesară pentru a crea şi a însufleți materia, canalizându-şi astfel propria energie explozivă. Acesta e BOOTSTRAPUL COSMIC. Datorăm existența noastră uimitoarei sale puteri. • S. Weinberg, **Primele trei minute ale universului** Cel puțin logic este cu putință să fi existat un început, iar timpul însuşi să nu fi avut nici o semnificație înaintea lui, va trebui să ne obişnuim cu ideea unui zero absolut al timpului. • Basarab Nicolescu, **Noi, particula şi lumea** Cosmologia cuantică sugerează	• **Righ-Veda, X-29** Nu era ființă, nu era nici neființă atunci. Nici moartea nici nemoartea nu existau în acest timp, nici un semn să deosebească noaptea de zi. UNUL respira fără suflare, mişcat de sine însuşi; nimic altceva nu era nicăieri. La obârşie, întunericul acoperea întunericul, tot ce se zărea era unda nedesluşită. Închis în EL, CEL-CARE-DEVENEA, UNUL luă naştere atunci, prin puterea Căldurii. • **Manusambuta**, **I**, 5-32 Lumea văzută era o întunecime de neînțeles, lipsită de însuşiri desluşite, cu neputință de pătruns prin rațiune, ori de cunoscut şi părea o desăvârşire adormită. • **Enuma elish**, **I**	• Parmenide, **Despre natură** (sec. IV-V î.H.) Cele spuse despre ființa absolută dovedesc limpede că ea e increată**.** Nu provine, într-adevăr, nici dintr-o ființă (căci altă ființă înaintea ei n-a fost), nici din neființă (căci neființa nu exista). De ce s-a ivit atunci într-un anumit moment şi nu înainte sau după? Nici divizibilă nu-i pentru că e toată la fel; în felul acesta e în întregime continuă: Înlăuntru-i ființa se mărgineşte cu ființa. De vreme ce există un ultim hotar, acesta e împlinit de jur împrejur, asemenea unei sfere rotunjite … ființa, ca una care fiind în aceeaşi măsură în fiece punct, se găseşte în aceeaşi măsură pretutindeni înlăuntrul marginilor ei. • Hegel**, Ştiința logicii, cartea I**	• Mihai Eminescu**, Scrisoarea I** La-nceput, pe când ființă nu era, nici *neființă* / Când nu se-ascundea nimica deşi tot era ascuns / Când pătruns de sine însuşi odihnea CEL NEPĂTRUNS… / Fu prăpastie? Genune? Fu noian întins de ape? / N-a fost minte pricepută şi nici cine s-o priceapă…/ Umbra celor nefăcute nu-ncepuse a se desface / Şi în sine împăcată stăpânea eterna pace. • Mihai Eminescu**, Rugăciunea unui dac** Pe când nu era moarte, nimic nemuritor / Nici sâmburul lumii de viață dătător / Nu era azi, nici mâine, nici ieri, nici totdeauna / Căci *unul erau toate şi totul era una.* • Mihai Eminescu, **Luceafărul** Căci unde ajunge nu-i hotar / Nici ochi spre a cunoaşte / *şi vremea-ncearcă în zadar / Din goluri a se naşte.*

ideea de apariție spontană a universului, ca rezultat al legilor fizicii. Universul pare capabil să se autocreeze şi de asemenea să se autoorganizeze fără nici o intervenție din exterior. Imaginea cea mai potrivită pentru vizualizarea acestei dinamici autoconsistente a universului ar fi cea a uroborosului - şarpe care-şi muşcă coada. • Basarab Nicolescu, **Teoreme poetice** Vidul cuantic este întâlnirea dintre ființă şi neființă. Lumea vizibilă este ființa în ne-ființă, iar lumea invizibilă este ne-ființa în ființă. De aceea nimic nu poate epuiza bogăția vidului cuantic. Căci el este Nimicul. • S. Hawking**, Scurtă istorisire a timpului** *Dacă teoria clasică a relativității generalizate e corectă [...] începutul timpului trebuie să fi fost un punct de densitate infinită şi de curbură infinită a spațiu-timpului.*	Când sus, cerul nu fusese încă numit iar jos pământul nu purta nume [...] când nici unul dintre zei nu fusese adus întru ființă [...] în acest timp fură creați zeii, înlăuntrul lor. • **Vechiul Testament, Geneza, I** La început a făcut Elohim cerurile şi pământul. Când a început Elohim să facă cerurile şi pământurile, pământul era fără chip şi pustiu iar duhul lui Elohim se mişca pe deasupra apelor Şi a zis Elohim “Să fie lumină” şi s-a făcut lumină. • **Evanghelia după Ioan, 1,** 1-18 La început a fost *Cuvântul* şi Cuvântul era la Dumnezeu şi Dumnezeu era Cuvântul. Şi cuvântul său s-a făcut trup şi s-a sălăşluit între noi şi am văzut slava Lui. Toate prin El s-au făcut [...] şi fără El nimic nu s-a făcut din ce s-a făcut.	Ființa pură şi neantul pur sunt tot una. Adevărul nu e nici ființa, nici nimicul, ci e faptul că ființa nu trece, ci a trecut în neant, iar neantul în ființă. Devenirea implică ca nimicul să nu rămână nimic, ci ca el să treacă în opusul lui, în ființă. • Giordano Bruno**, Despre cauză, principiu şi unitate** Ați înțeles aşadar cum toate lucrurile sunt în univers şi cum universul este în toate lucrurile; şi astfel, totul coincide într-o desăvârşită unitate. Deoarece această unitate e singură şi stabilă şi ea durează totdeauna, acest UNU este etern /../ **într-adevăr e neant tot ceea ce se află în afara acestui UNU.** • Lao-tzî, **Dao De Jing** A existat ceva**,** haotic împlinit, înainte de cer şi pământ născut. Fără sunet, fără formă, singur stă şi nu se supune schimbării, în cerc învârtindu-se, niciodată secat. Haotic - stare de fuziune a universului înaintea divizării	Nichita Stănescu, **Elegia întâia** *El e înlăuntrul desăvârşit / şi / deşi fără margini, e profund / limitat.* / Dar de văzut nu se vede. /…/ El e înlăuntrul desăvârşit / interiorul punctului mai înghesuit, / în sine / decât însuşi punctul ./…/ Aici dorm eu înconjurat de el / bat din aripi şi dorm / aici / *înlăuntrul desăvârşit / care începe cu sine / şi sfârşeşte cu sine.* • Nichita Stănescu, **Contemplarea lumii dinafara ei** De la mare distanță / de la foarte mare distanță / *naşterea lumii şi apoia ei / sunt lipite / şi dorm îmbrățişate, în acest punct albastru. / Aici toate numerele dorm în cifra unu.* • P. Valery, **Ebouche d`un serpent** Universul nu este decât o absență din puritatea neființei. • Andrei Pleşu**, Despre îngeri,** p. 45 Corporalitatea ar fi atunci momentul în care ne depărtăm de îngeri şi de Dumnezeu spre a deveni *tot mai oameni* /.../. În om, întâlnim un cumul de calități care se apropie decisiv de *modelul divin*, după chipul şi asemănarea căruia a fost făcut: a fi, a fi viu, a fi viu şi activ, *a fi viu şi a făptui ca o ființă a spiritului*. Omul nu este însă Dumnezeu. El e deasupra întregii creații prin *duhul* său, dar împarte cu ea ***corporalitatea***.”

ANEXA 40a

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

Clasa: a XII-a
Obiectul: Limba şi literatura română
Profesor: Eva Monica Szekely
Unitatea de conţinut: Lectura prozei narative
Subcapitol: Mircea Eliade – *<<opera>> ca aventură a conştiinţei*
Subiectul: Naraţiunea memorialistică (2 ore, 100 de minute)
Scopul: Consolidarea unor reprezentări privind relaţia dintre condiţiile istorice, psihologice şi biografice care influenţează receptarea / producerea de text
Competenţa generală:
C1: Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în producerea şi receptarea mesajelor în diferite situaţii de comunicare
C3: Argumentarea în scris şi / sau oral a unor opinii în diverse situaţii de comunicare
Competenţe specifice:
C1.2: Redactarea unor tipuri diverse de compuneri pornind de la diferite texte literare şi nonliterare
C 2.2.: Evidenţierea unor posibilităţi diferite de interpretare a aceluiaşi text în funcţie de perspective diferite de lectură
C2.4: Integrarea unei opere literare într-un anumit context
C3.2: Compararea şi evaluarea unor puncte de vedere diferite în legătură cu un anumit text literar sau cu un fenomen literar / cultural
C 3.3: Argumentarea unei opţiuni personale în confruntarea cu puncte de vedere divergente

Tipul lecţiei: sistematizare / formare de priceperi şi deprinderi
Metode şi procedee: tehnica imersiunii în subiect, tehnica răspunsului subiectiv, conversaţia euristică, exerciţiul algoritmic / exerciţiul (re)creativ, problematizarea, inventica, dezbaterea, jurnalul de (re)lectură, eseul de 5 minute
Resurse: manualul, fişe cu fragmente din texte eliadiene, volume de memorii, convorbiri, fişe de lucru în grup / independentă, dicţionar de semne şi simboluri
Bibliografie:

1. Eliade, Mircea, *Memorii*, I-II, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993
2. Eliade, Mircea, *Încercarea labirintului*, convorbiri cu Claude Henri Rocquet, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1990
3. Ungureanu, Cornel, *Mircea Eliade şi literatura exilului*, Editura "Viitorul românesc", Bucureşti, 1995
4. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicţionar de simboluri*, I.

ETAPE	SECVENȚE DE CONȚINUT	ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE	Metode / EVALUARE
Evocare **20 min.**	În orele anterioare ale capitolului Lectura prozei narative în ipostazele de interpret / critic de texte am ajuns la concluziile: • Opera literară / viața ca operă reprezintă un condensat simbolic al experienței / trăirii autorului / receptorului; • Lumea ficțională a textului se întâlneşte cu reprezentarea lumii reale. - concluziile lecției precedente vor deveni premisele lecției de azi. Încercând să vă puneți în postura de creatori de texte dați o definiție personală vieții ca scris / operă. La limită, textul autoreferențial sau narațiunea personală – memoriile, jurnalul, mărturisirile – cum s-ar defini? Se citeşte motoul lecției, din romanul *Noaptea de Sânziene*, de Mircea Eliade,	- Definirea personală ca tehnică a imersiunii în subiect; - Configurarea relațiilor complexe dintre viață, operă, timp; - Procesul construcției de sine prin înțelegerea sensurilor plurale ale textelor receptate; - Scrisul presupune contemplație şi activitate mentală, înțelegere de sine şi de lume; - Între receptarea de texte şi scrisul despre texte sau scrisul despre sine există o relație de interdependență: sensurile ascunse / configurale / mistice nu se dezvăluie decât *inițiatului* ; - scrisul se inspiră din viață şi creează viață prin simboluri, iar viața nu este altceva decât căutare de sens, conform propriei personalități. - Procesul receptării / scrierii propriei vieți impune o permanentă relaționare dintre condiționările istorice, biografice şi psihologice care-l influențează; - Narațiunea personală mediază între trecut şi prezent, distanța dintre ele fiind experiența însăşi;	• să argumenteze coerent şi fluent corelația dintre text-context folosind: - 2/4/6 concepte operaționale (timp al memoriei şi al ficțiunii, istorie, nonficțional, imaginar, lumi posibile, condiționări istorice / biografice / psihologice); - raportându-se la texte literare eliadiene şi - făcând referiri la propriile experiențe de viață în ipostaza de receptor / interpret / creator de mesaje.

	replică aparținând personajului principal Ştefan Viziru, al cărui destin este impregnat cu date din biografia autorului (alter ego, o voce auctorială).	- Ele devin documente autentice, fişe de temperatură morală a unei vârste a individului şi/ sau a epocii; - Aparțin în acelaşi timp istoriei / timpului memoriei, non – ficționalului şi Povestirii / timpului interior, psihologic al ficțiunii / al iluziei realului.	
	Vom încerca azi, împreună, să înțelegem ideea simplă de la care pleacă această activitate al cărei subiect l-am ales împreună, ca răspuns la întrebarea: “Dacă ai fi într-o situație-limită la ce om / scriitor / operă literară din zidul tău de iubire te-ai întoarce pentru a te regăsi? Mircea Eliade a fost printre primii cinci autori incluşi de voi în acest zid de protecție pe care fiecare om şi-l alcătuieşte de-a lungul vieții, înțelegând astfel viața ca operă de construire a unui edificiu afectiv (locuri, oameni, cărți, pasiuni). Ce anume v-a determinat alegerea?	- Lectura memoriilor sale, încă din clasa a IX-a, incitați de fragmentul *Corigența* din manual, lectură continuată / reluată în clasa a X-a pentru a înțelege proza sa fantastică (elevii care au citit memoriile ridică mâna; se enumeră nuvele citite: *La Țigănci, Podul, Nopți la Serampore, O fotografie veche de paisprezece ani etc.*); – Scrierea propriilor noastre jurnale / fragmente de trecut / mărturisiri (ridică mâna elevii cu preocupări pentru scris / narațiune personală); – Fascinația pe care ne-a provocat-o personalitatea omului şi a scriitorului Eliade, din care am făcut / am putea face un model sau un anti-model exemplar pentru crearea propriului nostru destin.	Exercițiu algoritmic / (re)creativ
Realizarea sensului ***30 min.***	Vom relua o idee enunțată deseori în clasa a X-a cu privire la unitatea dintre viața şi opera lui Mircea Eliade încercând să descoperim această viziune		

	completitudinară prin corelarea unor *etape biografice* esențiale pentru devenirea omului Eliade care se vor regăsi ca unități purtătoare de sens: *motive* / *simboluri* / concepte *recurente* în opera sa literară şi ştiințifică. Se arată schema incompletă şi se orientează discuțiile de interpretare a acesteia: **Credeți că sunt întâmplător alese:** • **Crucea /** destinul, alegerea ş.a.” are, în consecință, o funcție de sinteză şi de măsură. În ea se întâlnesc cerul şi pământul. În ea se întrepătrund spațiul şi timpul. Ea este cordonul ombilical niciodată retezat între cosmos şi centrul originar. Dintre toate simbolurile, el este cel mai universal, cel mai totalizant.” (Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, I, p.) • cifra 4 / totalitatea / pluralitatea vârstelor omului	- exerciții de exprimare prin locuțiuni a relației proprii cu crucea / simbol al totalității, al îmbrățişării tuturor posibilităților vieții /destinul: *roza vânturilor // a-şi duce crucea, a avea noroc, şansă //nenoroc, a te naşte sub o zodie norocoasă // nenorocoasă, a te trezi în voia sorții // … la o răscruce de drum //* - imagine ce totalizează extremele (calvarul, suferința, moartea); - afirmare în eternitate a vieții biruitoare; - simplă componentă materială a peisajului (în *Pădurea spânzuraților*, de L. Rebreanu, de exemplu). - **momente cheie, 4 cifra perfecțiunii la chinezi**, anularea dualităților binare printr-o a treia forță, care la rându-i îşi naşte opusul şi din nou îşi cere o forță echilibrantă şi tot aşa la infinit, ca în orice “conflict ” de interpretare - exerciții de interpretare frontală, cu întreaga clasă a schemei incomplete propuse, relevându-se importanța celor patru locuri / spații / stări creatoare pentru viața lui Eliade şi formarea sa, în sensul cuprinderii **totalității** (sacrul-profanul, sus-jos), a înțelegerii *coincidenței contrariilor* şi a rolului ordonator al *centrului / sinelui / spiritului*…(completează elevii: minte interioară, echilibru, sănătate, linişte, pace, control spiritual etc.); - discuții problematizante în perechi pentru a stabili	Discuții în perechi / prelegerea cu opozant / parafraza - să exprime în diverse tipuri de limbaj verbal şi / sau nonverbal conotații ale acestor cuvinte-simbol, corelându-le cu informații şi experiențe personale diverse (dicționar, semne şi simboluri din culturi diferite, propriul destin şi numere / etape…)

	• **stările psihologice și vârstele creației**	posibile relații de dualitate / antinomie şi / sau complementaritate între cele patru etape ale vieții / vârste ale creației (Bucureşti, naşterea; India, creşterea, adolescența, tinerețea; Miercurea-Ciuc, mort în viață; Chicago, maturitate, înțelepciune, bătrânețea, moartea) pornind de la motoul / citatul ataşat fiecăreia;	
	Dacă vă amintiți, încă din clasa a X-a am încercat să asociem fiecărui loc un complex de stări, emoții, trăiri ale minții interioare intitulate metaforic / simbolic. Care sunt? Se împarte clasa în patru grupuri de 4/6 elevi, cerându-li-se completarea unui cadran cu trei elemente biografice şi corespondentele lor ca motive / simboluri recurente în opera literară. Se trimite câte un reprezentant din fiecare grupă să completeze la tablă câte un cadran - v. şi fişele de lucru din anexele de la finalul proiectului Se compară schema completă a profesorului cu schema completată pe tabla de reprezentanții fiecărei grupe.	• Bucureşti / naşterea – *acasă*: linişte, confort, inocență, protecție, siguranță, • India / adolescența - *libertatea, rebel, revoltă, frenezie, tentații, aventură, călătorie* • Miercurea-Ciuc / maturitatea: limită, singurătate, amenințarea morții – *teroarea istoriei* • Chicago / senectutea: *exilul, asumare, responsabilitate, înțelepciunea* Exerciții de completare a schemei prin analiza şi interpretarea operelor citite. Posibile soluții: 1. Bucureşti (motive: copilăria, casa, mansarda, camera secretă, şopârla, pădurea // simboluri: inocența, siguranța, curiozitate, androginul, perfecțiunea etc.) 2. India (libertate, iubire, pasiune, revelație, religiozitate cosmică, simbolul // naşteri şi renaşteri mistice, nostalgia originilor, mitul, echilibrul, autocontrol, autodepăşire etc.) 3. Miercurea-Ciuc (închisoarea, contemplația, hazardul, eroarea // situația-limită, anamneză, rătăcire, recuperarea trecutului, proiecție a viitorului, visul etc.) 4. Chicago (alegerea, criza, înstrăinarea, noul	Munca în grup Metoda cadranelor

(Re)lectura n. Atelier de (re)-creație 30 de min	Se discută semnificația celor patru simboluri / complexe de stări psihologiec aferente creației. Prin raportare simultană la “timpul Eliade”/ “timpul nostru”: Dacă cele patru complexe de stări le socotim condiționări biografice şi psihologice general valabile în procesul receptării / producerii de text, pe care dintre ele ați alege-o pentru a redacta o pagină de memorii, în funcție de starea dvs. de acum? Se cere elevilor să-şi schimbe creațiile în perechi. Se citesc şi se discută în grup propriile creații, subliniindu-se motivele recurente comune.	început // Ulise, coborârea în Infern, întoarcerea acasă, utopia, visul ca realitate, patria interioară etc.) • relația hazard-destin, condiționări istorice-ani de libertate creatoare; • context interbelic / postbelic / postdecembrist etc.) . Elevii se regrupează în funcție de opțiunea personală la o “masă rotundă” pe care se află jetoane inscripționate cu cele patru motive / stări. **Exerciții** de comunicare în cadrul grupului, de “spargere a gheții” pentru motivarea alegerii. **Exerciții** de redactare de texte, narațiune personală plecând de la experiențe autentice (timp de lucru 10 min.) **Exerciții** de comunicare şi reflecție în grup; **Exerciții** de comparare.	• să-şi exprime propriile opinii pe marginea narațiunii personale proprii / a colegilor prin: sintetizarea, parafrazarea ideilor exprimate în interpretarea schemei inițiale; folosirea unor concepte operaționale ca: (v. mai sus); adaptarea formei la conținutul mesajului şi la tipul de receptor vizat. Evaluare formativă, schimb de idei
Reflecția 10 min	Inițierea unei discuții frontale cu clasa: • Care sunt situațiile / motivele / simbolurile recurente în creațiile dvs.? • Găsiți similitudini sau deosebiri față de experiența lui M. Eliade?	**Discuții** în grup referitoare la: • raportul emițător-receptor virtual şi la alegerea strategiei de comunicare adecvate situației • felul în care afectează raportul formă-conținut.	

	• Cine a fost cititorul virtual la care v-ați raportat când ați redactat narațiunea? • Cum v-ați simțit în rolul de scriitor / creator al propriei vieți?	• se enumeră impresii / stări personale.	
	Se cere elevilor să redacteze Jurnalul lecției. Îndrumarea unei discuții frontale asupra rostului scrisului şi asupra etapelor producerii de text, pe baza întrebărilor: • De ce ați ales acest atelier? • Ce a însemnat această lecție pentru dvs.? • Care au fost paşii activității mentale pe care ați desfăşurat-o?	• se citesc 3-4 texte la alegere; • se discută, se monitorizează răspunsurile elevilor; - o cale de înțelegere a textului şi a propriei persoane prin dialog cu sine, cu lumea şi cu cititorul virtual; - se constată asemănarea între procesul receptării textelor şi al scrisului personal, ambele presupunând următorii paşi: 1. ieşire din timpul concret şi intrarea în lumea textului; 2. implicarea în lumea textului; 3. ieşirea din lumea textului; 4. obiectivarea experienței prin reflecție (v. Anexa 8)	• să rememoreze paşii procesului redactării de text enumerându-i în ordine cronologică; accentuând rostul fiecăruia; comparând procesul scrierii cu cel al receptării;
Discurs nou **10 minute**	• Cum ați defini acum scrisul / viața ca scris? • Cu ce v-ați îmbogățit după această lecție? • Dacă ar fi să optați încă o dată pentru acest atelier, ați mai face-o? • Dacă ar fi să schimbați ceva în derularea orei, care ar fi aceasta? • Câți dintre dvs. Ați trăit ideea că acțiunea (comunicarea în grup) şi contemplația (lectura şi lumile imaginare, scrisul ca anamneză, spectacolul) sunt forme de salvare, de ieşire din istorie? • Cum veți acționa mai departe astfel încât să vă apropiați de modelul unui scriitor	1. Salvarea din labirintul exterior al istoriei şi crearea propriului labirint de semne şi simboluri, căutare de sens; 2. Scrisul – loc de confluență a aventurilor <<în sine >> şi <<în afară>> 3. Autocunoaştere, control, depăşirea limitelor şi recrearea propriului destin; • se poate sugera schimbarea titlului, a ponderii timpului pe etapele lecției • se monitorizează răspunsurile elevilor, comparân-du-se cu răspunsul lui Eliade la întrebarea: *De ce scriați, domnule profesor?* • "Mi-ar trebui multe pagini ca să răspund după cuviință. Pe scurt, lucrările de orientalistică, filosofie, istoria religiilor, precum şi eseurile – le	

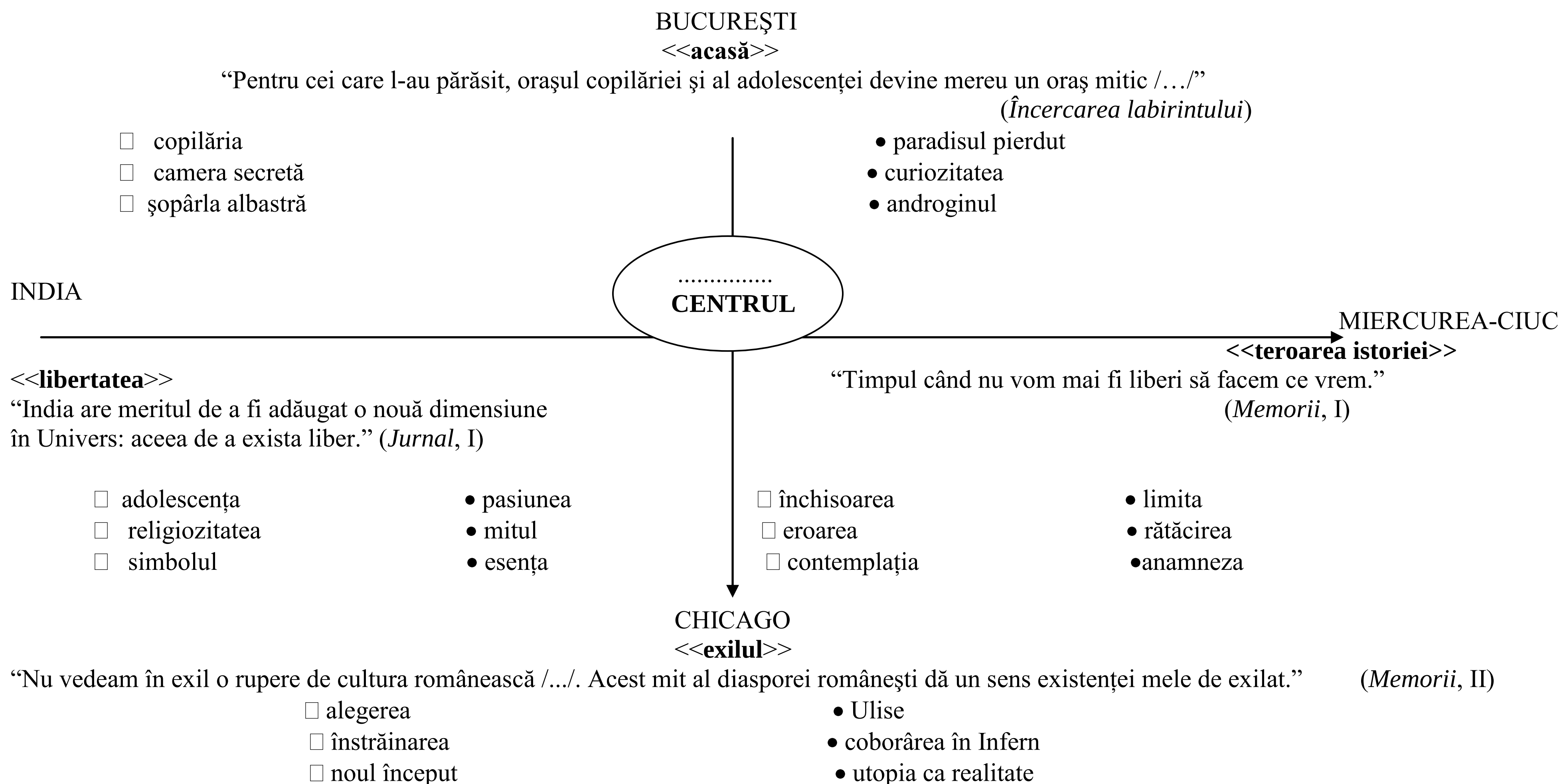
	autentic? • În afara scrisului, ce alte asemenea acțiuni soteriologice, salvatoare și igienice sunt (mai) la îndemâna voastră și / sau a oricui? *Temă:* *Redactați o pagină de scriere reflexivă, plecând de la afirmația lui Andre Gide:* Ar trebui, din motive de igienă, să mă străduiesc să scriu zilnic câteva rânduri.	scriu ca să comunic ceea ce mi se pare a fi util, și chiar important, pentru o mai corectă înțelegere a condiției umane. Și scriu *literatură* pentru că nu pot altfel: *scriu ca să-mi păstrez sănătatea și echilibrul meu sufletesc*. ” • lectura, orice altă **pasiune** (dans, sport, muzică, înot, patinaj, cinematografie ș.a.), implicarea în activități extracurriculare (grupuri și cercuri de elevi și prieteni) - se afișează toate jurnalele lecției urmând ca în afara lecției, cei interesați să aibă acces la părerile colegilor.	

ANEXA 40b

MIRCEA ELIADE – *<<opera>> ca aventură a conştiinţei*

moto:

“Viaţa n-ar merita să fie trăită dacă, pentru noi, oamenii moderni, ea s-ar reduce exclusiv la *istoria* pe care o facem. Istoria se petrece în timp, şi prin tot ce are el mai bun, omul încearcă să se împotrivească Timpului.” (M. Eliade, *Noaptea de Sânziene*)



LEGENDA: □ - etape biografice; • - motive / simboluri recurente în operă

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ **ANEXA 41a**

Aria curriculară: Limbă şi comunicare

Data:..............Şcoala... **Propunător: Eva Monica SZEKELY**

Clasa a VI-a (nivel foarte bine) //a VII-a (nivel mediu)

Disciplina: Limba română

Subiectul: Descrierea / modurile de expunere

Titlul (text suport principal): *Fram, ursul polar*, după Cezar Petrescu

Tipul LECȚIEI: sistematizarea cunoştințelor / Lectură interpretativă de sinteză (2 ore)

Obiective cadru:

1-3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral și / sau scris

2- 4.Dezvoltarea capacității de exprimare orală și / sau scrisă

Obiective de referință:

Clasa a VI-a	Clasa a VII-a
1.7. să manifeste interes pentru mesajul ascultat şi pentru partenerii de discuție 2.2. să utilizeze relațiile de sinonimie, de antonimie, de omonimie în organizarea mesajului oral 3.2. să identifice modurile de expunere într-un text epic şi procedeele de expresivitate artistică într-un text liric 2.4. să utilizeze accentul şi intonația pentru a evidenția scopul comunicării 3.2.să sesizeze organizarea morfologică şi sintactică a textelor citite 4.2. să utilizeze un lexic diversificat, recurgând la categoriile semantice studiate şi la mijloacele de îmbogățire a vocabularului 4.3. să utilizeze un lexic diversificat, recurgând la categoriile semantice studiate şi la mijloacele de îmbogățire a vocabularului	1.3. să integreze categoriile semantice în structuri lexicale proprii 2.2. să valorifice categoriile semantice învățate, în contexte diferite 3.1. să recunoască modalitățile specifice de organizare a textului epic şi procedeele de expresivitate în textul liric 2.4. să-şi adapteze vorbirea la situațiile speciale sau neprevăzute de dialog sau monolog 3.2. să sesizeze corectitudinea şi valoarea expresivă a categoriilor gramaticale şi lexicale învățate, într-un text citit 4.5. să folosească diferite modalități pentru realizarea expresivității textului 4.6 să-și exprime în scris opinii și atitudini

Obiective operaționale / capacități derivate:

- Să identifice 2/ 4/ 6 caracteristici ale peisajului de la Polul Nord, respectiv din lumea oamenilor, comparându-le;
- Să recunoască modul de expunere dominant în diverse fragmentenarative, descriptive sau dialogate, argumentând folosirea acestora prin 1-2-3 distincții;
- Să desprindă 2/ 4/ 6 trăsături fizice // morale ale ursului pe baza fragmentelor citite vizând situații de viață diferite / opuse, fapt care să se reflecte în limbajul utilizat (sinonime vs. antonime);
- Să construiască un mesaj oral și / sau scris, de 5-10 rânduri, fără și /sau cu ajutorul unor întrebări, exprimându-și opinia prin sublinierea propriile gânduri, sentimente şi impresii privind destinul personajului / finalul povestirii.
- Să formuleze 2 opinii referitoare la mesajul povestirii conform propriului univers afectiv, raportându-l la propria experiență de viață, prin analogie cu viața personajului din text şi / sau a altor personaje literare, precum și din viața reală.

Metode şi procedee: lectura după imagini, inventica, brainstormingul, lectura selectivă, lectura model, conversația euristică, conversația de verificare, problematizarea, învățarea prin descoperire, demonstrația, lectura predictivă.
Forme de organizare: frontală, individuală şi pe grupe

Etapele lecției /timp	**Ob. ope raț.**	**SECVENȚE DE CONȚINUT**		**Strategii didactice**	**Evaluarea**
		Activitatea propunătoarei	**Activități de învățare**		
Evocarea **10 minute**		Asigurarea cadrului necesar pentru începerea orei: aerisirea sălii, pregătirea materialului didactic necesar; Copii, închideți ochii şi imaginați-vă pentru două minute că sunteți duşi la Polul Nord. Ce vedeți în jurul vostru? Cum vă simțiți, ce stări trăiți? Deschideți ochii! Pe tablă, între timp eu am expus două imagini chiar din	Pregătirea elevilor pentru oră (cărțile şi caietele de Limba română pe bancă) Munți de gheață / ocean întins de ghețari / pustietate nemărginită / pretutindeni alb şi frig, rece etc. Singurătate / tristețe / teamă / fiori de nelinişte, dar şi bucuria de a descoperi ceva nou, nemaivăzut / uimire / înfiorare etc.	**Inventica** Exersări de situații dirijate de comunicare obişnuite sau problematice	**Observația sistematică** Pe tot parcursul orei răspunsurile elevilor vor fi monitorizate pe tablă, să le vadă toți elevii, elevii observând că răspunsurile complexe / complete vor rezulta din suma răspunsurilor individuale.

		cartea *Fram, ursul polar*, de Cezar Petrescu din care voi ați citit un fragment ora trecută. Ce vedeți pe aceste imagini? Seamănă cu ceea ce v-ați imaginat voi înşivă?	Da!! Ce am <<văzut>> noi în imaginația, în mintea noastră se apropie foarte mult de aceste imagini! (copiii au revelația propriei creativități…)	Exerciții de descriere a unor imagini	
	01	Să vedem cum este prezentat peisajul de la Polul Nord de Cezar Petrescu în povestire. Eu voi citi fragmentul, iar voi veți sublinia / reține 4-6 cuvinte prin care ne este prezentat cadrul natural: "*Singurătatea deşerturilor albe* era *apărată* de *ger* şi de *viscole*, de *noaptea prelungită* o *jumătate de an*, de *oceanul adânc* şi *verde. Nemărginirea oceanului* se încleşta în *lunile lungi* de *noapte* într-un *podiş înghețat* de *gheţuri*: mii şi mii de *kilometri acoperiți* de *ninsoare. Totul* încremenea *mut, neclintit, pustiu şi alb.*"	Sunt numai gheţuri / domină albul şi negrul, pustiul / imaginile sunt lipsite de culoare, deci de viață / etc. Copiii subliniază // spun oral cuvintele scrise cursiv, prin cumulări ale răspunsurilor individuale ajungându-se la recunoaşterea majorității lor.	Lectura model / selectivă Algoritmul / exerciții de selectare a vocabularului adecvat unei teme	
	02	Aici s-a născut Fram. Ce cuvinte / părți de vorbire s-au folosit pentru prezentarea Polului Nord?	Substantive şi adjective foarte multe, aproape toate cuvintele din fragment. (37 de *substantive, adjective* și *cuvinte de legătură* din totalul de 43 – încă 2 verbe și 3 conjuncții)	**Exerciții de enumerație**	
		De ce credeți că le-a folosit în număr atât de mare de substantive și adjective?	Autorul a folosit aici *descrierea* ca mod de prezentare / de expunere, nu narațiunea unde	Conversația	

Realizarea sensului **25 de min.**	01 O2	Deci care sunt cele două forme ale descrierii? Astăzi vom încerca să vedem dacă există vreo legătură între mediul în care se nasc şi trăiesc animalele şi /sau oamenii şi trăsăturile lor de caracter, felul de a fi vizibil în comportamentul lor în împrejurări diferite, redat prin forme / moduri de expunere diferite. Dacă vom fi atât de isteți şi vom înțelege ce anume îi schimbă viața lui Fram, eroul nostru, vom încerca să anticipăm, să prevedem finalul povestirii. Veți fi şi voi mici <<scriitori>>! Ce fel de tablou din natură este cel prezentat mai sus: dinamic, în plină mişcare, sau dimpotrivă, static, nemişcat, în izolare? Ce aflăm din introducerea fragmentului din manualul vostru care motivează caracterul static?	sunt multe cuvinte-acțiuni pentru că se prezintă fapte, evenimente multe petrecute în timp. Prin descriere se prezintă *caracteristicile* unui lucru, ale unui fenomen sau ale unei ființe; sunt multe atribute /cu rol stilistic de epitete 1. Portretul /caracterizarea unui personaj şi 2. tabloul din natură, pe care l-am avut noi aici. Exerciții de motivare și completare a schemei (tablou *static*: verbe de existență, stare: *era, se încleșta, încremenea)* E un tablou static, în *izolare, pustietate / singurătate / monotonie / linişte înfiorătoare* etc./ cuvinte din câmpul semantic	de verificare Expunerea Învățarea prin descoperire Exerciții de selectare a categoriilor morfologice cu rol expresiv Problematizarea / ex. de dezv. a inițiativei de comunicare şi a curajului de a interveni în actul comunicării	**Fişa de lucru 1/ Anexa descrierea** Să enumere caracteristici ale Polului Nord şi ale lumii oamenilor (Nota 9-10) – 5-6 caracteristici, fără ajutor, făcând comparații; (nota 8-9) – 3-4, cu ajutor minim şi elemente comparative; (nota 5-6)– 1 – 2, cu mari dificultăți şi foarte mult sprijin. Fişa de lucru **Fişa de lucru/ formativă 2** Tabel contrastiv tablou dinamic/ lumea

	03	Cum este descrisă lumea oamenilor în comparație cu atmosfera rece, tristă şi pustie de la Polul Nord? (v. fişa Descrierea, anexa 44b și c) Da, noi avem o lume total diferită de cea de la Polul Nord, de la Poli în general. Cum v-ați simți voi dacă v-ar lua cineva şi v-ar duce fără voia voastră la eschimoşi, în Nord? Sau în lumea animalelor, în pădure, unde v-ar închide într-o cuşcă? Ştiți, Fram simțea la fel ca şi oamenii: deşi era animal, avea şi el sentimente, visuri, dorințe. Singurătatea şi tristețea îl dureau cel mai mult. Deschideți caietele şi împărțiți foaia în două coloane pentru că vom scrie într-o coloană comportamentul /trăsăturile ursului în lumea oamenilor în stânga, respectiv în dreapta cele de la Polul Nord. Vom lucra în 6 grupe, câte 4 elevi în fiecare grup care primeşte o fişă de lucru colectivă. Sarcina de lucru: în două minute fiecare grupă găseşte cât mai multe şi corecte	al stării, nu al mişcării Aflăm că ursul este dus între oameni, la un circ. Este o lume plină de mişcare / de acțiune – sunt multe verbe, cuvinte care exprimă acțiuni /de lumini artificiale / de zgomote / de plante, de viețuitoare / de oameni etc. Ne-am simți singuri / ne-ar fi frig / ne-ar fi dor de locul unde ne-am născut / de casă / de cei dragi / ne-am izola / n-am mai dori să vorbim cu nimeni / am plânge / am fi trişti / poate ne-am îmbolnăvi / am semăna cu Fram în lumea oamenilor, care nu era lumea lui obişnuită / ş.a. Oral, elevii stabilesc regulile muncii în grup	demonstrația fişă de lucru colectivă. Exerciții complexe de selecție/ completare / motivare Ex. de caract. sumară a pers. coresp. secventelor narative	oamenilor vs. tablou static / Polul Nord/ lumea ghețurilor

	03	trăsături ale ursului la Polul Nord mai întâi, recitind fragmentul din manual. Apoi voi citi fragmente / fişe de lucru despre comportamentul ursului la circ, între oameni – din volumul integral pe care îl prezint elevilor, cu imagini deosebite, pentru a le stimula interesul şi gustul pentru lectura întregului text. Pentru fiecare trăsătură corectă fiecare grupă va primi câte un punct. Cine nu are minim 4 trăsături ale ursului în fiecare mediu este descalificat! După adunarea celor 6 fişe cu numărul fiecărei grupe, se vor trece însuşirile pe tablă, prin cumulări succesive, tabla ar putea arăta astfel……………………… Se numără punctele fiecărei grupe, se determină cei doi învingători şi vor fi felicitați / aplauze. Subliniați cu o linie trăsăturile fizice / exterioare şi cu două linii trăsăturile morale / interioare / psihice. Ce trăsături domină: fizice, exterioare sau psihice, morale / interioare?	Lectura atentă și completarea fișei de lucru nr. 2 **FRAM** Între oameni — la Polul Nord **Închis** în cuşcă — neînțeles Isteț — singuratic **Voinic** — tăcut Îndemânatic — **liber** Prietenos — caraghios Vestit — ciudat Deznădăjduit — nefericit Mândru — neliniştit Îngândurat — **fricos** Necăjit — înțelept Visător — îngândurat Trist Între oameni este aproape un echilibru între trăsăturile fizice - 5 şi cele sufleteşti / morale / psihice – 7. El este implicat în viață / se mişcă / trăieşte din plin / se joacă, este fericit, dar e şi trist fiindu-i dor de libertate. În lumea lui nemişcată şi el stă,	Lectura selectivă / Model Exercițiul / munca în grup Demonstra-ția Exerciții complexe de selecțe/ completare / motivare	**Fişa de lucru / evaluare formativă 3 / Trăsăturile fizice vs. morale ale lui Fram** Să compare comporta-mentul ursului în cele două medii diferite enumerând trăsături diferite/ Comune – câte 3, fără ajutor, argumentând – câte 2, cu sprijin, încercând argumentare –1-2 trăsături, cu mari dificultăți, fără argumentare

	02	De ce credeți că se petrece acest fapt? Ce observați în legătură cu felul de a fi al ursului în cele două lumi sau medii diferite? Din forma textului (cuvintele, expresiile utilizate) reiese acest comportament contradictoriu, opus / asemănător? Cum putem grupa cuvintele? Dar trăsături comune sau asemănătoare ale ursului în cele două lumi sunt? Încercuiți-le cu creionul. Prin ce fel de cuvinte sunt ele exprimate? Legați printr-o linie roşie antonimele / cuvintele cu sens opus şi cu o linie albastră sinonimele. Ce sugerează ele? Citim acum încheierea fragmentului din manual şi va trebui să-mi spuneți ce mod	se gândeşte mai mult, este mai mult trist/ este singur/ neajutorat/ nesigur/ nu are nimeni grijă de el. Comportamentul lui are unele părți opuse, dar şi asemănătoare / uneori ni se pare că sunt două personaje diferite, nu aceeaşi / comportarea ursului depinde mult de anturaj, de prieteni, de locul în care suntem etc. Da, desigur... Adjectivele care arată aceste însuşiri ale ursului pot fi grupate în perechi de: **Antonime** **Sinonime** Închis /liber nefericit /trist Prietenos / neînțeles / singuratic îngândurat vestit /ciudat Prin cuvinte cu acelaşi sens sau cu sens apropiat / sinonime (nefericit, trist, singuratic....) Sinonimele ne arată că în nicio lume nu-şi găsea locul Fram / Pretutindeni îi lipsea ceva din moment ce era nefericit, trist, deznădăjduit, supărat etc.	Descoperi-rea Exercițiul lexical Descoperi-rea Problemati-	**Observație sistematică** Se solicită în permanență mai multe răspunsuri din partea elevilor, stimulându-i prin alegerea celui mai complet şi expresiv răspuns pentru a-l răsplăti cu un punct roşu, la trei puncte roşii cumulate elevul primind nota 10. Să recunoască modurile de expunere diferite, motivând folosirea lor . – toate trei, singur – 2 dintre ele, cu ajutor minim – 1 mod de expunere Să formuleze mesajul povestirii - singur, expresiv, raportându-l la experiența oamenilor şi / sau proprie prin

Reflecția **5 minute**	05 04 O5	de expunere este folosit acum față de fragmentele anterior citite: la Polul Nord în lumea oamenilor / la circ: "Văzând directorul circului că Fram nu mai vrea să distreze oamenii l-a trimis cu un vapor înapoi în lumea de ghețuri /…/ - Pentru tine începe de mâine altă viață, n-are să fie prea ușoară pentru că te-ai dezvățat de dânsa." Citesc apoi din nou fragmente despre Fram la Polul Nord. De ce se schimbă modurile de expunere? Azi am încercat să aflăm câte ceva despre viața animalelor de la Poli în general. Ce am aflat / reiese din aceste fragmente despre viața, soarta lui Fram? Astfel, Fram se simțea între două lumi, de aceea nu era fericit nici între oameni, nici singur la Polul Nord. Voi cum v-ați simți *între două lumi*?	Acum este folosit **dialogul**, față de descriere, care a fost folosită pentru peisajul de la Polul Nord / Narațiunea pentru viața lui Fram la circ, între oameni. La Polul Nord Fram era singur, tăcut, nu avea cu cine dialoga, n-avea prieteni / La circ era înconjurat de oameni, a luat parte la **acțiunile**, la **evenimentele** / derularea **faptelor** numeroase se face prin **povestire** sau **narațiune**. Faptul că oamenii l-au luat și l-au dus când la Polul Nord, când la circ / l-au rupt de lumea lui ș.a. …nesiguri / nici într-o parte, nici în alta / ai nimănui / abandonați și neprotejați, dezorientați, n-am ști unde ne este locul ș.a.	zare Exerciții de comparare Euristica/ Învățarea prin descoperire / Problemati-zarea	analogie cu a persona-jului principal; – cu ajutor, cu un element de raportare la situații din experiența cotidiană a sa / a oamenilor – cu mari dificultăți, fără relaționări/ analogii. - Să-și exprime corect, fluent și expresiv propriile gânduri și sentimente cu privire la destinul personajului, cu plăcere, din proprie inițiativă, cu relativă

Discurs nou **10 min**	04 O5 05	După părerea voastră, care este cauza nefericirii ursului? De ce credeți că Fram nu avea părinți? Știți că în lumea animalelor numai mamele au grijă de pui și le însoțesc pretutindeni. Autorul a dorit ca în povestirea noastră ursoaica mamă să dispară din viața puiului ei fără voie, printr-o întâmplare tristă: a fost ucisă de un vânător, ca în varianta lui…/ apropiată de varianta lui… Dar toate părerile voastre sunt interesante, originale. Deci și voi puteți crea povestiri! Ce idee reiese din acest fapt, ca și din fragmentul următor: "Noi, oamenii l-am stricat, l-am înstrăinat de soarta lui de urs liber, am făcut din el o amestecătură de bun și rău, care lasă urme." Ce părere	Lipsa celor dragi, a familiei / a părinților care să-l protejeze la nevoie, ca pe noi / Avea nevoie de o familie de urși, cum avem și noi o familie / Părinții au grijă de puii de animale, ca și de copii etc. Copiii dau mai multe variante: mama lui a murit la naștere / l-a părăsit / **a ucis-o cineva pe ursoaica-mamă** / s-a pierdut pentru că a fost neascultător / I-au dus și pe ei la un alt circ etc. Omul poate pricinui mult rău animalelor, naturii / distruge uneori echilibrul ecologic al mediului înconjurător prin vânătoare, braconaj etc. / Schimbările repetate fac rău	Inventica Problematizarea/ex. de formulare a unor opinii	ușurință; – se exprimă mai greoi, mai puțin expresiv, cu ajutorul unor întrebări suplimentare – face doar alegerea fără capacitatea de a și-o motiva verbal / atitudinal tabelul predicțiilor la tablă Evaluare prin numărarea mâinilor ridicate Eseul de 5 minute

		aveți voi?	omului, ca şi animalelor / Şi eu eram când la bunici, când acasă, când la ceilalți bunici şi mi-era greu / Adaptarea la o altă formă de viață decât cea obişnuită e foarte dificilă ş.a.		Tema de casă / compoziție liberă
		Cunoaşte cineva sfârşitul povestirii?	NU!		
		Ce sfârşit i-ați da voi?	Copiii dau un final propriu povestirii, de obicei în două variante care se dezbat: Fram se întoarce la circ, în lumea oamenilor/ închis, lipsit de mediul lui specific de viață; Fram rămâne la Polul Nord, liber / singur, izolat, într-o permanentă teamă şi nesiguranță / sau ...	Lectura predictivă	
		Ce părere aveți despre cele două finaluri: găseşte undeva lumea perfectă, să aibă tot ce-şi doreşte Fram? Cine nu e de acord cu niciuna?	Nu/ nu există lumea perfectă... Se ridică mâinile. Pro // contra Se numără	Rețeaua de discuții Dezbaterea	
		De ce?	Nicio lume nu e perfectă, nicăieri nu avem tot ce ne dorim, dar cred că e mai bine, mai important să fii între oameni, nu singur, să aibă cineva grijă de tine, mai ales	problematiza rea	

		În următoarele două minute veți scrie pe bilețelele pe care vi le-am dat mesajul / propriile voastre gânduri şi trăiri din acest moment cu privire la cele discutate azi despre soarta lui Fram şi chiar a voastră, a copiilor. Puteți da alte nume de personaje literare asemănătoare lui Fram*? După Cezar Petrescu povestirea se sfârşeşte cu întoarcerea ursului în lumea oamenilor, dar asta nu înseamnă că ar fi imposibil să rămână în lumea gheţurilor şi să i se întâmple de data aceasta ceva fericit, care să îi schimbe din nou destinul, viața. Ca temă pentru acasă, încercați să fiți şi voi <<scriitori>> şi să vă imaginați ce s-ar putea întâmpla cu ursul polar. Continuați deci pe aproximativ 20 de rânduri aventurile lui Fram după finalul pe care l-ați dat voi povestirii, făcând comparații cu personajele din textele de mai sus. Compunerile cele mai interesante vor fi premiate ora următoare // vor fi notate cu note mari // publicate în revista şcolii // puse la gazeta copiilor creativi din şcoală // publicate într-un volum colectiv ş.a.…	când eşti mic / eu cred că e mai bine să fii între semenii tăi, iar Fram era animal, urs polar, deci la Polul Nord era locul potrivit lui ş.a. Se vor citi câteva variante, care reiau prin cuvinte proprii ideile anterior prezentate: - relația oameni – animale; - relația om - mediu-comportament - relația copii / pui / părinți. - problema orfanului (Lizuca, Heidi, Cuore, Monica din *La Medeleni*) - basme şi povestiri: *Fetița cu chibriturile* - povestirile: *Căprioara* de Emil Gârleanu, *Puiul* de I-Al. Brătescu-Voineşti **poate să îl înfieze o familie adevărată de urși polari!!!**	Exerciții de exprimare a opiniei/ motivarea ei **Modelarea** Inventica / Lectură predictivă Exerciții de redactare de (fragment) de text	

Anexa 41b

Narațiunea/ descrierea și dialogul. Tabloul dinamic vs. tablou static

Lumea circului (1)	**Lumea circului (2)**
„A fost o adevărată seară de despărțire. Niciodată circul Struțchi, n-a avut un program mai bogat. Gimnasticanți şi echilibrişti. Cai şi elefanți. Maimuțe şi lei. Pantere şi câini. Acrobați şi clovni. Toți s-au întrecut în curaj şi dibăcie, în răbdare şi dispreț de moarte, să lase o amintire fără pereche. Mulțimea a trecut de la spaimă la hohote de râs; de la minunare la bucuria giumbuşlucurilor născocite de paiațele cu pantaloni largi şi cu clopoțel în vârful scufiei. "… „Erau patru. Doi bărbați; două femei. Se legănau în văzduh pe trapezul subțire, în vârful cel mai înalt al cortului, sub becurile orbitoare. Îşi trimiteau o chemare. Acum se aflau suspendați aci: acum dincolo. Se încrucişau în aer, lunecau din mână în mână, din trapez în trapez …" „ Fram îi întrecea pe toți. El nu avea nevoie de îmblânzitor, de cravaşă şi de semnale. Intra singur în arenă, ca un om. Intra în două labe, cât e de mare. Saluta în dreapta şi în stânga, înainte şi îndărăt. Se plimba cu labele la spate de jur împrejurul arenei, până ce se potoleau aplauzele. Pe urmă făcea un semn că vrea linişte. Şi începea singur programul lui. Se ridica pe prăjină ca un marinar pe catargul corăbiei. Umbla cu o bicicletă uriaşă, trecând pe punți în cumpănă. Făcea dublu salt mortal şi bea bere din sticlă. Ştia să fie şi comic şi grav. " /… /	Fram stătea în mijlocul arenei, alb ca zăpada, uriaş şi neclintit. Tot aşa stau frații lui din țara zăpezilor veşnice, pe insulele de gheață plutitoare, când se înalță să privească alte insule, cu alți urşi albi, rămânând îndărăt. Stătea şi se uita în gol..." „ - Fram! îl încurajă un glas. Ursul alb ridică ochii. - A, da! Spunea privirea lui. Aveți dreptate. Sunt Fram şi trebuie să vă înveselesc. Cu labele făcu semn de neputință înlături. Duse dreapta la frunte, apoi la inimă; din nou la frunte şi din nou la inimă. Apoi înlături. Acolo era ceva stricat, care nu mai mergea. Adineaori, când a ridicat perdeaua de catifea roşie, mai credea că totul are să fie ca înainte. Mulțimea, ochii, aplauzele, i-au dat această amagire. Acum din nou a uitat tot. Nu ştie ce caută aci. Ce vrea lumea aceasta de la el? „ Fram chema cu laba, sus, spre galerie: - Ei, cine mai pofteşte? Curaj, vă rog! Nu mai poftea nimeni. Ursul alb le făcea semn de milă cu amândouă labele: - Atunci de ce mai râdeți de pomană? Sunteți nişte neputincioşi… Aci să văd, nu acolo sus!" "Văzând directorul circului că Fram nu mai vrea să distreze oamenii l-a trimis cu un vapor înapoi în lumea de gheţuri /…/ - Pentru tine începe de mâine altă viață, n-are să fie prea uşoară pentru că te-ai dezvățat de dânsa."

ANEXA 41c

FIȘE de lucru / evaluare

Propunător: Eva Monica SZEKELY
Clasa a VI-a (nivel foarte bine) //a VII-a (nivel mediu)

Disciplina: Limba română

Subiectul: Descrierea / modurile de expunere

Titlul (text suport principal): *Fram, ursul polar*, după Cezar Petrescu

Tipul LECȚIEI: sistematizarea cunoştinţelor / Lectură interpretativă de sinteză (2 ore)

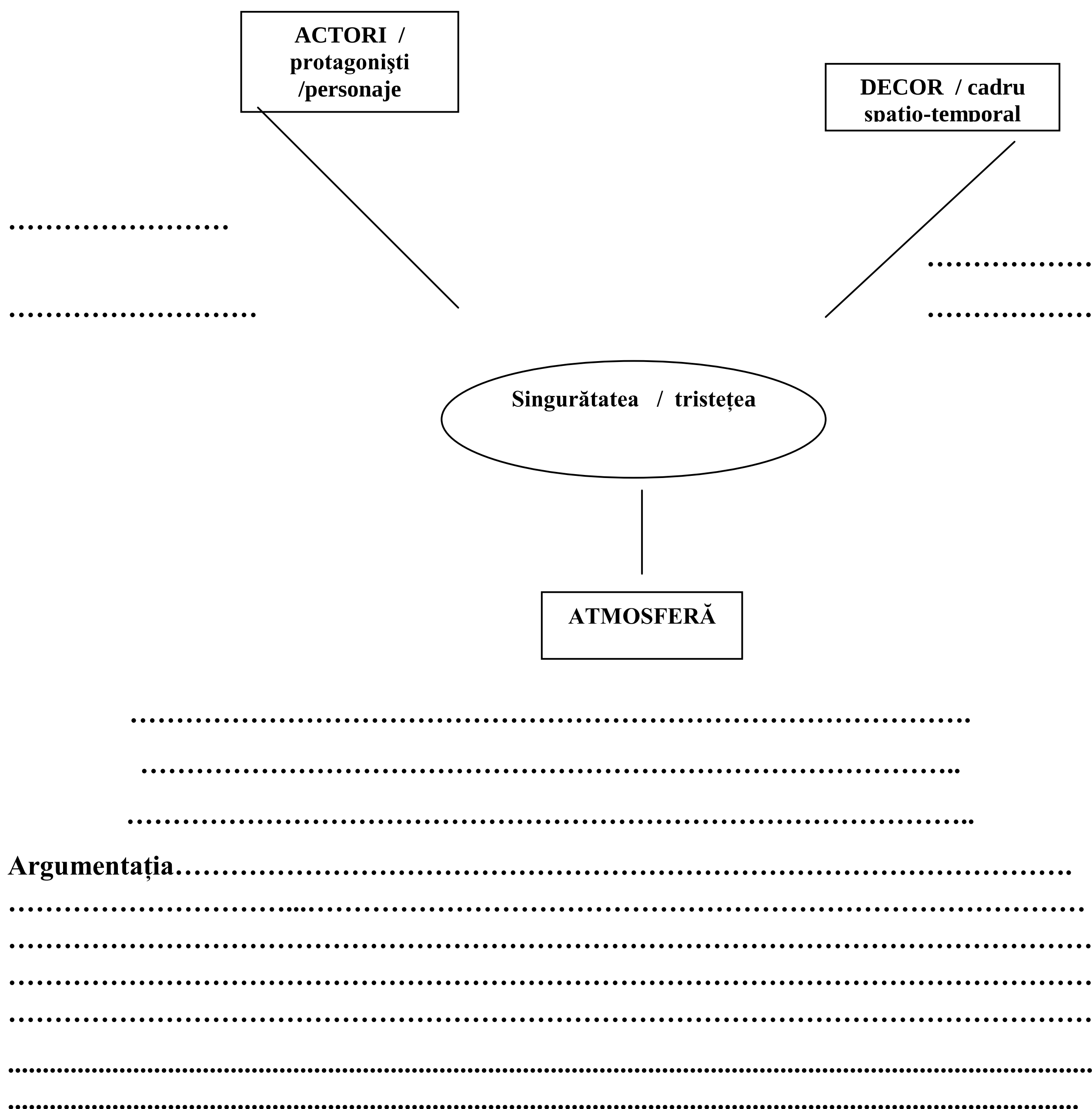
Obiective operaționale / capacități derivate /

- Să identifice 2/ 4/ 6 caracteristici ale peisajului de la Polul Nord, respectiv din lumea oamenilor, comparându-le;
- Să recunoască modul de expunere dominant în diverse fragmentenarative, descriptive sau dialogate, argumentând folosirea acestora prin 1-2-3 distincţii;
- Să desprindă 2/ 4/ 6 trăsături fizice // morale ale ursului pe baza fragmentelor citite vizând situații de viață diferite / opuse, fapt care să se reflecte în limbajul utilizat (sinonime vs. antonime);
- Să construiască un mesaj oral și / sau scris, de 5-10 rânduri, fără și /sau cu ajutorul unor întrebări, exprimându-și opinia prin sublinierea propriile gânduri, sentimente şi impresii privind destinul personajului / finalul povestirii.
- Să formuleze 2 opinii referitoare la mesajul povestirii conform propriului univers afectiv, raportându-l la propria experiență de viață, prin analogie cu viața personajului din text şi / sau a altor personaje literare, precum și din viața reală.
-

  1. Citiți cu atenție fragmentele de mai jos. Subliniați apoi cuvintele care au legătură cu prezentarea unor particularități ale locurilor- descrierea unor tablouri din natură (R1 Fram în lumea oamenilor, R2, Fram în ținutul ghețurilor) :

Fram în ținutul ghețurilor / tablou static	**2. Fram în lumea oamenilor/ la circ/ tablou dinamic**
Singurătatea deşerturilor albe era *apărată* de *ger* şi de *viscole*, de *noaptea prelungită* o *jumătate de an*, de *oceanul adânc* şi *verde. Nemărginirea oceanului* se încleşta în *lunile lungi* de *noapte* într-un *podiş îngheţat* de *gheţuri*: mii şi mii de *kilometri acoperiţi* de *ninsoare*. *Totul* încremenea *mut, neclintit, pustiu şi alb.”*	A fost o adevărată seară de despărțire. Niciodată circul Struțchi, n-a avut un program mai bogat. Gimnasticanți și echilibriști. Cai și elefanți. Maimuțe și lei. Pantere și câini. Acrobați și clovni. Toți s-au întrecut în curaj și dibăcie, în răbdare și dispreț de moarte, să lase o amintire fără pereche. Mulțimea a trecut de la spaimă la hohote de râs; de la minunare la bucuria giumbuşlucurilor născocite de paiațele cu pantaloni largi și cu clopoțel în vârful scufiei. “…

3. Pe baza fragmentelor citite din textul *Fram, ursul polar*, după Cezar Petrescu, completați schematizarea- câmpul semantic de mai jos, rândul I- fragmentul 1 / tabel stânga, rândul II- fragmentul 2/ tabel dreapta.



Argumentația……………………………………………………………………………….
……………………….………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………

4. Alegeți de mai jos tabelul potrivit fragmentului pe care l-ați avut de analizat și completați câmpul lexical în serie. Discutați în perechi.

ACTORI	**ACȚIUNI**	**OBIECTE**	**LOCURI**

ACTORI	**ACȚIUNI**	**MODALITĂȚI**	**CONSECINȚE**

Concluzia..
....
....
....

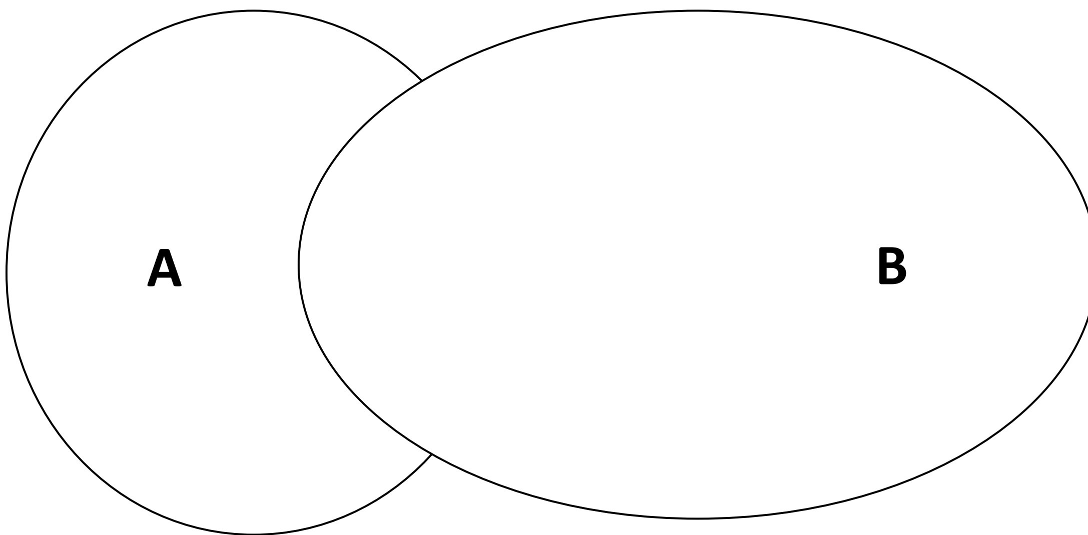
5. Completați tabelul de mai jos cu 4-6-8- caracteristici ale tablourilor descrise mai sus.

DESCRIEREA			
TABLOU DIN NATURĂ		**PORTRET_ CARACTERIZARE DE PERSONAJ**	
static	dinamic	Trăasături fizice-exterioare	Trăsături morale-interioare

6. Analizați trăsăturile - comportamentul ursului în cele două medii diferite: *În lumea ghețurilor* (grupa I şi *În lumea oamenilor*- La circ (grupa II). Completați tabelul de mai sus cu 4-6-8 caracteristici ale ursului. Comparați și discutați în perechi observațiile.

Concluzia...
....
....
....

7. Ce asemănări constatați ? Dar deosebiri ? Includeți-le în schema de mai jos :



8. Construiți un mesaj coerent, corect şi expresiv de 8-12-15 rânduri prin care să vă exprimați opinia cu privire la aceste asemănări şi diferențe dintre comportamentul ursului şi al oamenilor în două medii diferite, folosindu-vă de alte lecturi şi de experiența personală.

……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………………………
…………………………………...

ANEXA 42

Portofoliul de evaluare
a competenței de (re)lectură

I. Activitatea de seminar - Pregătirea portofoliului – mapa profesorului de Limba şi literatura română - cuprinzând 9 tipuri de materiale (câte 1 punct pentru fiecare dintre ele şi 1 p. din oficiu):

1. analiza/ evaluarea a 3-5 manuale pentru o clasă, edituri/ ediții diferite, după 2004 și argumentarea alegerii unui manual / să reiasă criteriile de evaluare și punctajele acordate cu aplicație la unitatea de învățare aleasă pentru a construi portofoliul didactic;
2. planificarea pe o unitate de conținut, la alegere/ la o clasă (v. Anexa 44)
3. proiectele de lecție model, oglinda tablei, alte anexe (tabele contrastive *cu (re)lecturile, tabele contrastive cu seturi de întrebări, modele de organizare a textului, modele de câmpuri semantice în constelație sau în serie, rețele semantice tensionale, tabel cu raporturi şi conectori)* (v. Anexele 47, 48, 49)
4. *fişe de lucru şi de evaluare* formativă şi / sau sumativă *(*schematizări pentru *discuții-rețea, harta personajelor, rețeaua personajelor* ori alte procedee – v. Anexele 46, 47);
5. tabelul - intertextual care să includă pe lângă specia / autorul principal ales, trimiteri - obligatoriu - la fragmente din Biblie şi din încă cel puțin trei titluri, corelate temei // unității de conținut, aşa încât să se acopere o gamă variată de texte, de la nonliterar (DEX, alte dicționare sau manuale, compendii ştiințifice ş.a.) la literar (poezie, proză, dramaturgie) şi mass-media (presă, TV, ştiri, anchete ş.a.) sau alte arte (cinema, pictură, fotografie, sculptură ş.a.) (v. Anexa 38);
6. o temă / compoziție/ rezumat/ caracterizare/ argumentație / eseu redactat de student, model pentru tema / clasa aleasă, care să evidențieze cu diferite culori obiective operaționale/ competențe derivate corespondente celor trei niveluri de performanță (roşu – 5-6, negru – 7-8, albastru – 9-10).

II. Colocviu – susținerea orală, individuală şi argumentată a portofoliului listat şi cu suport electronic cu/ fără videoproiector (50%).

PROIECTAREA PE UNITATE DE CONȚINUT[1] **Anexa 43**

Clasa a VI-a
Unitatea de conținut: *D-l Goe*, de I.L.Caragiale (text principal), texte auxiliare *Muțunache*, de E.Gârleanu, pasaj biblic, verbul;
Manuale folosite: Ed.*All* Bucureşti, 1998, Ed.*Didactică şi Pedagogică* Bucureşti 1998, Ed.*All* – altă ediție diferită Bucureşti 1998
Număr total ore: 12 ore: 1 oră-lectură şi desfăşurarea textului, 4 ore-relectură, 3 ore-elemente de construcție a comunicării în literatură, 3 ore-practică rațională şi funcțională a limbii cu aplicare pe un text literar, 1 oră-evaluare.

Nr. crt.	**Ob. de referință**	**Tipul lecției / Texte principale**	**Texte auxiliare/ resurse**	**Concepte operaționale**	**Obiective operaționale**	**Activități de invățare**	**Evaluare**
1.	1.1. să distingă între informațiile esențiale şi cele de detaliu, stabilind legături sau diferențieri între informațiile receptate 3.2. să identifice modurile de expunere într-un text epic şi procedeele de expresivitate artistică într-un text liric 3.3. să sesizeze valoarea expresivă a arhaismelor, a regionalismelor şi a neologismelor într-un text citit 1.2. să sesizeze sensul unităților lexicale noi în funcție de context	*D-l Goe* de I.L.Caragiale a.) Lectura de observare / desfăşurarea textului	Manual şcolar; *Momente şi schițe* de I.L.Caragiale	-personaje principale şi secundare; -momentele subiectului	-să distingă cele 4 personaje principale (Goe, mama-mare, mamițica si tanti Mita); -să identifice corect şi în ordine cronologică momentele subiectului;	-activități de delimitare între informațiile esențiale şi cele de detaliu; sesizarea informațiilor noi dintr-un text ascultat; - exerciții de identificare a momentelor subiectului într-o narațiune -exerciții de identificare a unor expresii şi a unor cuvinte noi într-un text citit; - exerciții de receptare auditivă a cuvintelor noi în texte literare;	- prin exerciții în grup (de exemplu să identifice personajele schiței şi momentele subiectului, pe urmă să alcatuiască un tabel din cel puțin două coloane din care să reiasă personajele şi momentele subiectului)

[1] **Propunătoare, studentele Dosa Zsuzsanna, Kulcsar Ottilia, Feher Barbara, Gal Csilla, UPM, Târgu-Mureş, anul II, Română-Engleză**

	1.3. să sesizeze abaterile de la normele gramaticale într-un mesaj oral; 1.4. să recepteze corect mesajul în funcție de particularitățile de vorbire ale partenerilor 3.1. să deosebească elementele de ansamblu de cele de detaliu în cadrul textului citit 3.2. să identifice modurile de expunere într-un text epic şi procedeele de expresivitate artistică într-un text liric	b.) Relectura 1	Manual scolar; *Momente si schite* de I.L.Caragiale	-particularitățile schiței: timp, spațiu, narațiune, dimensiune, personaje, mijloace de expunere	-să precizeze cel puțin 2 particularități ale schiței; -să numească corect unde, când are loc acțiunea schiței, care sunt personajele şi mijloacele de expunere.	- exerciții de identificare a caracteristicilor operelor epice -exercitii de sesizare a structurilor corecte sau incorecte in textul citit; -exercitii de urmărire a unor dialoguri; -activitati de concentrare a atentiei pe elementele importante ale textului de tip narativ; - exercitii de identificare a problemei abordate într-un text literar; identificarea acțiunii, a participantilor la actiune, a timpului și spatiului în care se petrec evenimentele într-o narațiune.	-frontală individuală pe baza unor întrebări care să evidențieze gradul de receptare a informațiilor noi asimilate in cadrul orei.(ex. Unde se petrece acțiunea? Ce ne demonstrează numărul redus de personaje? etc)

	1.6. să recepteze adecvat formele de inițiere, de menținere şi de încheiere a unui dialog; 3.2. să identifice modurile de expunere într-un text epic şi procedeele de ex-presivitate artistică într-un text liric; 1.2. să sesizeze sensul unităților lexicale noi în funcție de context.	c.) Relectura 2	Manual scolar; *Momente si schite* de I.L.Caragiale Pasaj biblic	-caracterizarea personajelor prin dialog, descriere, umor, ironie	-să evidențieze cele 3 părți ale unui dialog (inițierea, menținerea şi încheierea dialogului) pe baza textelor propuse (*D-l Goe,* de I.L.Caragiale, pasaj biblic); -să identifice cel puțin 2 momente în care caracterizarea se realizează prin umor; -să identifice cel puțin 1 moment în care caracterizarea se realizează prin ironie.	- exerciții de sesizare a formulelor de inițiere, de menținere şi de încheiere a unui dialog; -exerciții de sesizare a rolului dialogului şi al des-crierii într-o narațiune; - exerciții de sesizare a rolului dialogului în caracterizarea personajelor;	-fişe de lucru - individuală, prin exerciții de expimare orală;

2.	2.2 să utilizeze relațiile de sinonimie, de antonimie în organizarea mesajului oral 3.3 să sesizeze valoarea expresivă a unităților lexicale în textele citite 4.2 să utilizeze un lexic diversificat, recurgând la categoriile semantice studiate şi la mijloacele de îmbogățire a vocabularului	Elemente de construcție a comunicării (lexic) *D-l Goe* de I. L. Caragiale	Manual şcolar *Muțunache* de Emil Gârleanu	- sinonime - antonime - arhaisme - regionalisme	- identificarea arhaismelor şi a regionalismelor în textele studiate şi sesizarea rolului lor în construirea atmosferei locale sau de epocă, în caracterizarea personajelor; exerciții de evidențiere a rolului sinonimiei, al antonomiei într-un text dat; evaluarea expresiviății formelor arhaice şi regionale - exerciții de valorificare a posibilităților de exprimare nuanțată oferite de utilizarea sinonimelor, a antonimelor adecvate în contexte date	- să sublinieze 4-6-8 adjective, substantive sau verbe din textul dat care îl caracterizează pe Goe - să găsească pentru fiecare 4-6-8 cuvinte subliniate cel puțin un sinonim, respectiv un antonim; - să introducă corect sinonimele şi antonimele găsite în propoziții noi - să recunoască 1-3-5 arhaisme sau regionalisme din textul dat şi să le explice sensul din text	- prin exerciții în grup (ex. să aşeze pe două coloane antonimele şi sinonimele găsite) - individuală, prin exerciții de expimare sau caracterizare orală (ex. să susțină cu cel puțin două argumente efectul utilizării arhaismelor şi regionalismelor în text)

	1.2 să sesizeze abaterile de la normele gramaticale într-un mesaj oral 3.3 să sesizeze valoarea expresivă a unităților lexicale în textele citite 4.2 să utilizeze un lexic diversificat, recurgând la categoriile semantice studiate şi la mijloacele de îmbogățire a vocabularului	Elemente de construcție a comunicării (lexic) - *D-l Goe* de I. L. Caragiale	- manual şcolar - schița *Muțunache* de Emil Gârleanu	- mijloace interne de îmbogățire a vocabularului: derivarea - sufixare (sufixe diminutivale şi augmentative) - prefixare	- identificarea formelor lexicale corecte/incorecte - recunoaşterea mijloacelor de îmbogățire a vocabularului - gruparea cuvintelor în anumite câmpuri lexico-semantice, în vederea identificării ariilor semantice importante ale textelor studiate - jocuri de formare a unor cuvinte cu sufixe şi prefixe, pornind de la rădăcina cuvântului	- să recunoască 2-4-6 forme lexicale incorect folosite sau eliptice, şi să le explice prezența lor în textul dat - să recunoască 2-4-6 derivate (prin sufixare sau prefixare) în textele date - să argumenteze cu cel puțin 2 argumente rolul derivatelor cu sufixe diminutivale în caracterizarea lui Goe/Muțunache în textele date - să construiască 4-6-8 derivate (prin sufixare şi prefixare) şi să le introducă în propoziții - să alcătuiască familia lexicală prin derivare a 1-2-3 cuvinte	- fişă de lucru - autoevaluare prin schimb de rezultate ale fişelor de lucru între perechi - individuală (prin evaluarea argumentărilor elevilor referitoare la rolul diminutivelor şi efectele provocate

	2.4 să-şi adapteze vorbirea la situația concretă de dialog sau de monolog 2.5 să manifeste o atitudine favorabilă progresiei comunicării 4.1 să redacteze texte cu destinații diverse	Relectura 3 – interpretarea textului *D-l Goe* de I. L. Caragiale	- manual şcolar - schița *Mutunache* de Emil Gârleanu	- modele comportamentale - intonația - accentul	- joc de rol pe citirea textului schițelor, reglând tonul şi intonația în funcție de starea de spirit - formularea unor propuneri, prezentarea unor impresii, exprimarea acordului sau dezacordului în fața unui auditoriu cunoscut - exerciții de susținere a unui schimb verbal într-o conversație de grup, utilizând corect limba literară; adecvarea elementelor nonverbale, astfel încât să sprijine înțelegerea mesajelor transmise - exerciții de motivare a opiniei, pornind	- să compare comportamentul lui Goe şi Muțunache, apoi atitudinea lui „mamița” şi „mam`mare” şi mama lui Muțunache precizând 2-3-4 trăsături diferite la fiecare şi să organizeze în două coloane diferite trăsăturile antitetice a lui Goe şi Muțunache - să semnaleze prin întonație şi ritm atitudinea lui Goe şi Muțunache în jocul de rol - să formuleze oral 2 opinii referitor la comportamentul diferit al celor doi copii: Goe şi Muțunache, exprimându-şi propriile sentimente, raportat la propria experiență de viață - să redacteze un	- observarea sistematică a elevilor la participarea în discuții - frontală prin întrebări

					de la diverse teme discutate în clasă/aprecieri personale referitoare schițele studiate	mesaj scris, de 5-10 rânduri, fără ajutorul unor întrebări, exprimându-şi opinia privind mesajul schițelor discutate	
3.	1.3. –să sesizeze abaterile de la normele gramaticale într-un mesaj oral; 2.1. -să realizeze înlățuirea clară şi corectă a ideilor într-un monolog(narativ, descriptiv, informativ); 4.3. -să înlănțuie corect frazele in contextul redactat, utilizând corect semnele ortografice şi de punctuație.	Practica rațională şi funcțională a limbii.	Manual şcolar; *Momente şi schițe,* de I.L.Caragiale.	-**punctuația:** punctul, virgula, linia de dialog, linia de pauză; -**ortografia:** cratima, punctul in textul dat. -**rezumarea orală:** intonația, accentul.	-să marcheze semnele de punctuație cu un creion colorat dintr-un fragment de text dat. -să corecteze un alt fragment înlocuind semnele de punctuație care lipsesc. -să realizeze rezumarea orală a unui text utilizând accentul/intonația potrivită.	-exerciții de sesizare a dialogului şi al descrierii într-o narațiune; -utilizarea corecta, în propoziție şi în frază, a semnelor de punctuație(punct, virgulă, linia de dialog, linia de pauză) şi a semnelor ortografice (cratima, punctul); -rezumarea orală a unui text dat; -exerciții de realizare a unui plan simplu şi de dezvoltare a acestuia prin adăugarea ideilor secundare	- prin exerciții în grup

	2.3. -să utilizeze categoriile învățate in diverse tipuri de propoziții; 3.4. -sa sesizeze organizarea morfologică şi sintactică a textelor citite.	Elemente de construcție a comunicării.	Manual şcolar; *Momente şi schițe,* de I.L.Caragiale.	**-verbul (**introducere, definiție, exerciții)	-să sublinieze 4-5-6 verbe din fragmentul dat. -să construiască propoziții corecte utilizând 3-4-5 verbe diferite	-exerciții de identificare a categoriilor morfologice şi a relațiilor sintactice; -exerciții de construire corectă a propozițiilor simple şi dezvoltate.	- observarea sistematică a elevilor la participarea în discuții - frontală prin întrebări
	2.3. -să utilizeze categoriile gramaticale învățate în diverse tipuri de propoziții; 3.4. -să sesizeze organizarea morfologică şi sintactică a textelor citite.	Elemente de construcție a comunicării.	Manual şcolar; *Momente şi schițe,* de I.L.Caragiale.	Verbele predicative, nepredicative, auxiliare	-să grupeze verbele în trei coloane diferite aferente fiecarui tip de verb; -să sublinieze cu trei culori diferite verbele din textul dat (roşu-verbe predicative, albastru-verbe nepredicative, verde-verbe auxiliare);	-exerciții de construire corectă a propozițiilor simple şi dezvoltate; -folosirea corectă, într-un context dat, a categoriilor gramaticale specifice părților de vorbire flexibile; -exerciții de identificare a categoriilor morfologice şi a relațiilor sintactice, având rol în structura textului literar sau nonliterar.	-fişe de lucru

4.	2.3 să utilizeze categoriile gramaticale învățate în diverse tipuri de propoziții 2.4 să-ți adapteze vorbirea la situația concretă de dialog sau monolog 2.5 să manifeste o atitudine favorabilă progresei comunicării	Elementele de construcție a comunicării	Manual şcolar; *Momente şi schițe* de I.L.Caragiale	-modurile personale,timpurile verbale -modurile nepersonale	-să sublinieze cu o linie 2-4-5 verbele nepersonale -să sublinieze cu două linii verbele personale -să recunoască 2-4-5 timpuri verbale din dialogurile schiței.	-exerciții de construire corectă a propozițiilor simple şi dezvoltate,folosirea corectă a categoriilor gramaticale specific părților de vorbire flexibile -jocuri de rol cu folosirea dialogului pe diverse teme,urmărind modalitățile de adaptare a interlocutorului -exerciții de susținere a unei conversații impuse sau propuse	Observare sistematică

	2.1 să realizeze înlănțuirea clară şi corectă a ideilor într-un monolog 4.1să redacteze texte cu destinații diverse 4.4 să alcătuiască rezumatul unui text literar sau nonliterar	Relectura 4	Manual şcolar; *Momente şi schițe* de I.L.Caragiale	Rezumarea textului	-să formulez în 10-15-20 rînduri/propoziții rezumatul schiței -să sublinieze cu o linie în rezumat personajele principale	-exerciții orale de realizarea şi de dezvoltare a acestuia prin adăugarea ideilor secundare -exerciții de rezumare, în scris, a textelor citite, exerciții de relatare a unor fapte/ întâmplări, exerciții de povestire a unor texte narative -exerciții de identificare si ordonare a secvențelor narative dintr-un text dat, în vederea rezumării acestuia, exerciții de transformare a textului dialogat în text narativ, -exerciții de povestire a unui film sau a unei piese de teatru	Evaluare frontală

	4.2 să utilizeze un lexic diversificat recurgînd la categoriile semantic studiate şi mijloacele de îmbogățire a vocabularului 4.3 să înlănțuie corect frazele în textul redactat, utilizînd corect semnele ortografice şi de punctuație	Evaluare	Fişă de evaluare	-caracterizarea personajelor -rezumare scrisă -derivare -sufix -prefix -schimbarea valorii gramaticale -sinonime -antonime -punctuația	-pe baza celor invățate trebuie sa rezolve un test -să caracterizez un personaj din schiță în 5-7-10 propoziții -să recunoască sinonimele/antonimele -să sublinieze su o linie sufixele şi cu două linii prefixele a 2-5-7 cuvinte -să redacteze un text de 4-6-8 propoziții utilizând corect semnele de punctuație	-exerciții de valorificare a posibilităților de exprimare nuanțată -jocuri de formare cu sufixe şi prefixe pornind de la rădăcina cuvîntului -utilizarea corectă a semnelor de punctuație şi a semnelor ortografice	Evaluare scrisă

Fişa de evaluare formativă nr. 1 [1]

Nume/Prenume**.. Data...............Clasa.................................**
Subiectul: Schița

1.Reflectați şi alegeți răspunsul corect:

D-l Goe... de I.L.Caragiale este:
a) o operă literară de dimensiuni reduse;
b) o operă literară de dimensiuni ample.

Ea înfățişează:
a) mai multe episoade din viata unor personaje;
b) un singur episod din viata unor personaje.

Acțiunea operei este:
a) complicată, cu incursiuni în trecutul personajelor;
b) simplă, iar personajele sunt privite în perspectiva unui singur eveniment semnificativ.

2. Completați corespunzător tabelul.

Momentele subiectului	**Plan simplu**	**Plan dezvoltat**
1. Expozițiunea		
2. Intriga		
2. Desfăşurarea acțiunii		
4. Punctul culminant		
5. Deznodământ		

[1] **Propunătoare, studenta Matei Anca, Universitatea „Petru Maior", 2009, anul II, Română-Franceză (Fișele 1-3)**

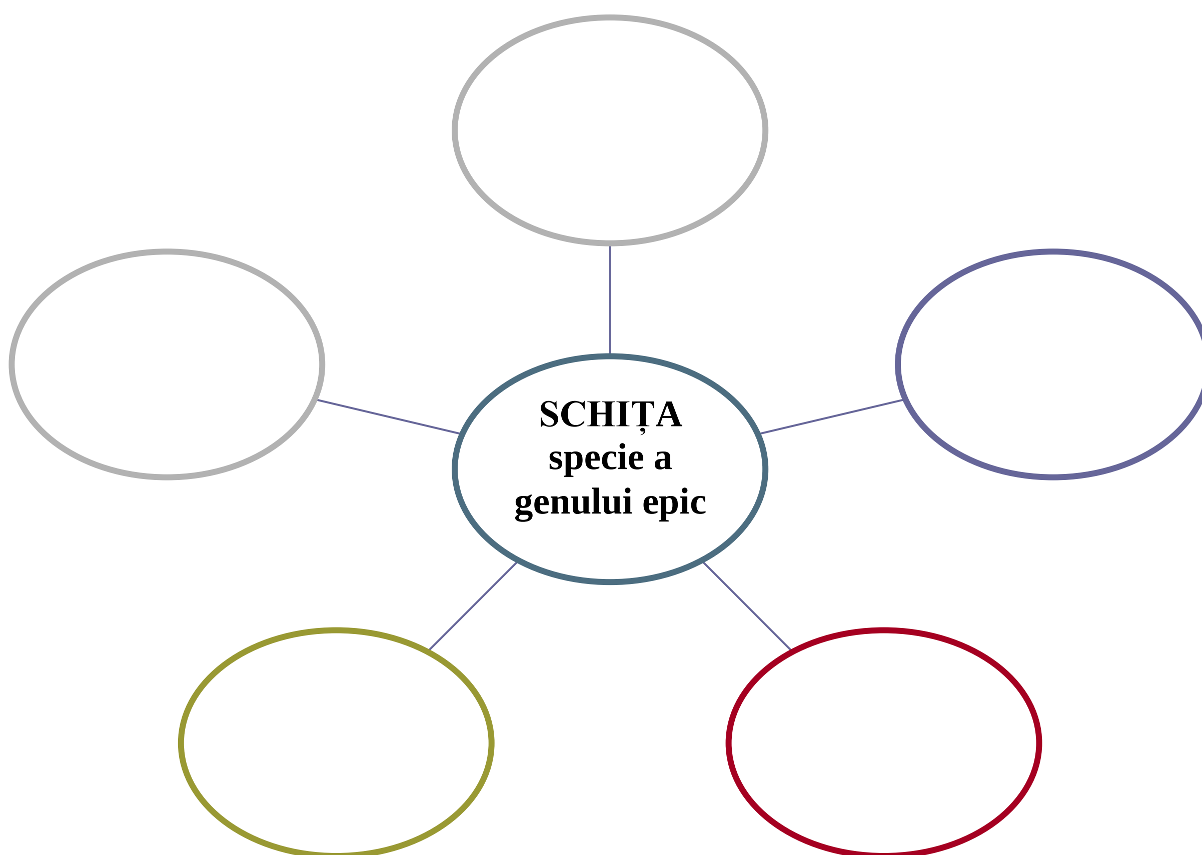
Fişa de evaluare formativă nr. 2

Nume/Prenume**..Data........................Clasa.........................**
Subiectul: Schița

3.Clasificați personajele operei D-l Goe în tabelul de mai jos.

Personaje principale	Personaje secundare	Personaje episodice

4. Ştiind că opera D-l Goe este o schiță, completați 3-4-5 caracteristici ale acesteia in schema de mai jos.



5. F ormulați o argumentație de 4-5 rânduri pe baza schemei de mai sus, din care să reiasă că opera D-l Goe este o schiță.

Fişa de evaluare formativă nr. 3

Nume/Prenume...Data.........................Clasa..................
Subiectul: **Afişul**



6.Completaţi caracteristici corespunzătoare afişului, pe baza celui de mai sus!

Ce se spune / ce apare pe afiş	Ce se subînţelege / deduce

7. Completaţi corespunzător tabelul de mai jos.

Limbajul şi mesajul	Schiţa	Afişul
Cum este transmis?	direct	Direct şi sugerat
Prin ce mod de expunere se realizează?		

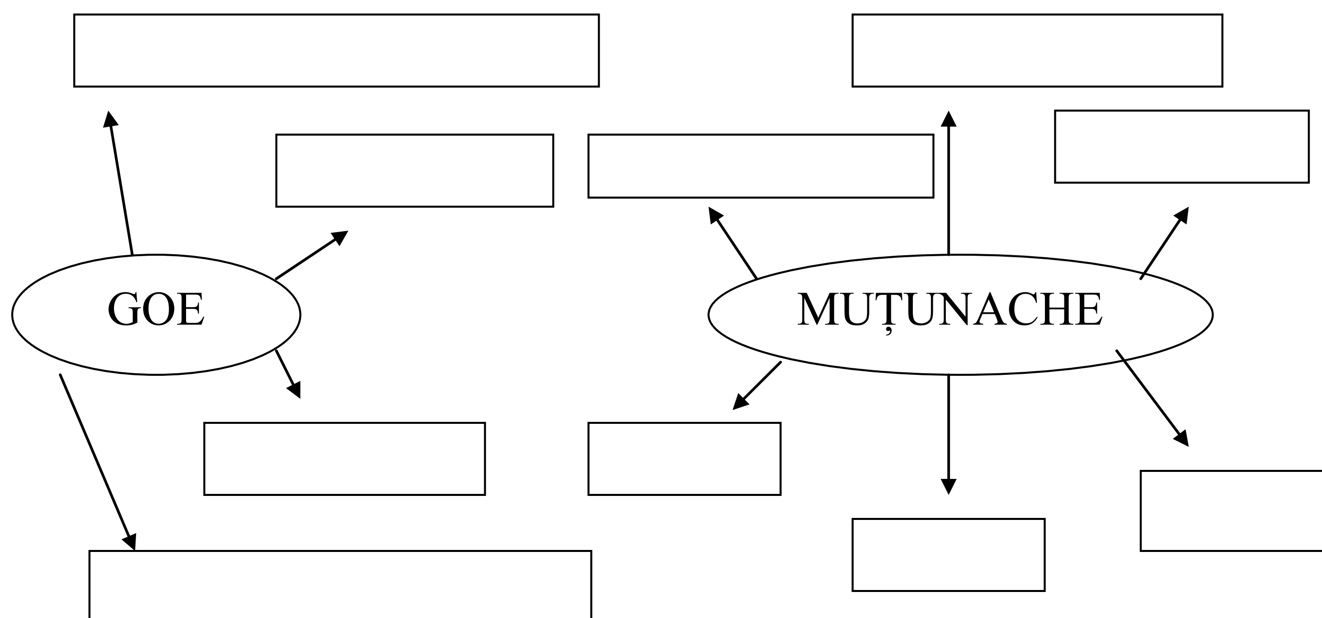
8. Definiţi termenul de afiş în 3 -4 rânduri cu cuvintele voastre.

....
....
....
....

9. Pe baza afişului, realizaţi un dialog cu Năzdrăvanul Goe!

FIȘA de evaluare formativă nr. 4[2]

1. Completați diagramele cu adjectivele caracteristice lui Goe şi lui Muțunache din rândul următor: răsfățat, inocent, obraznic, drăgălaş, blând, neastâmpărat, jucăuş, iubitor, încăpățânat, sensibil, neascultătător.



2. Comparați și apoi argumentați-vă opinia în 3-5 rânduri cu privire la cele două personaje.

....
....
....
....

3. Scrieți cel puțin câte două trăsături specifice următoarelor personaje:

mamița, mam'mare şi tanti Mița	mama lui Muțunache
....	....
....	....
....	....
....	....

4. Selectați câte un fragment din schițele studiate şi transformați-le în mici scenete folosind accentul şi intonația potrivit stării de spirit, personalității personajelor şi potrivit situației de comunicare!

[2] **Propunătoare, studenta Otilia Kulcsar, 2009, Universitatea „Petru Maior", anul II, Română-Engleză**

Numele şi prenumele:…………………………….Data……………Clasa…………….
Subiectul: Schiţa / *D-l Goe*, de I. L. Caragiale

Fişă de evaluare formativă [3]

I.

1. Completaţi spaţiile libere astfel încât fiecare propoziţie să fie adevărată:

   a. Într-o zi ...., ... şi .... decid să îl ducă pe Goe la Bucureşti.
   b. Motivul acestei călătorii este ca tânărul Goe să ....
   c. În aşteptarea ...., Goe ţipă la cucoane.
   d. În tren, Goe stă pe .... împreună cu ceilalţi bărbaţi.

2. Încercuiţi varianta corectă!

   Goe este dus la Bucureşti pentru (că):

   a. este foarte bun la învăţătură. b. a evita să rămână repetent şi anul acesta. c. a nu mearge la şcoală. d. acolo se află tatăl său.

   În care moment al subiectului trage Goe semnalul de alarmă al trenului?

   a. expoziţiune. b. intrigă. c. desfăşurarea acţiunii. d. punctul culminant.

   În timpul călătoriei, Goe:

   a.îşi rupe mâna. b. îşi rupe cămaşa. c. o trage de păr pe mam′mare. d. îşi pierde pălăria şi biletul.

   Cucoanele refuză să plătească din nou biletul, iar controlorul:

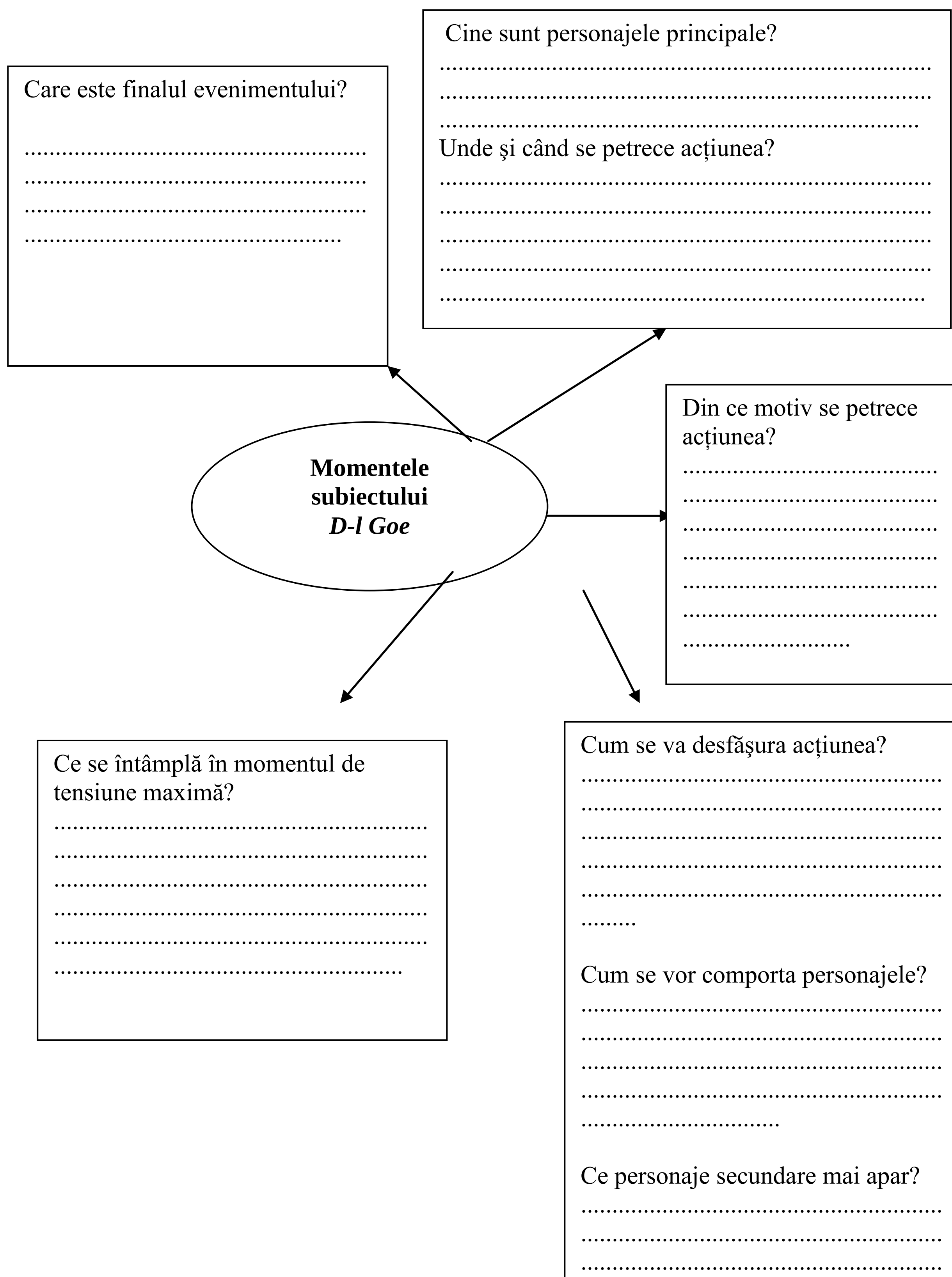
   a. pleacă mai departe. b. le sancţionează. c. le obligă să cumpere un nou bilet. d. îi dă jos din tren la prima staţie.

3. Precizaţi dacă următoarele propoziţii sunt adevărate sau false! A/F

   D-l Goe fiind un elev model, cucoanele îl duc la Bucureşti drept răsplată.
   Baiatul poartă un frumos costum de marinar, pălărie de paie cu inscripţia „Le Formidable".
   Goe aşteaptă cuminte sosirea trenului, pe peronul gării din urbea X.
   În admiraţia declarată doamnelor, "tânărul Goe" le întrerupe cu obraznicie şi fără menajamente "discuţia filologica", făcându-le "proaste".

[3] **Propunătoare, studenta Dosa Zsuzsana, 2009, Universitatea „Petru Maior", anul II, Rmână-Engleză**

II. Asociați întrebărilor de mai jos momentul subiectului adecvat şi răspundeți în două-trei propoziții:



FIȘE de evaluare fromativă. Baltagul, de M. Sadoveanu[4]

NUME/ Prenume...Data........................Clasa.............................

Sarcina de lucru: Cu ajutorul fişei explicative a drumului parcurs de Vitoria Lipan, identificați satele prin care trece Vitoria în căutarea soțului dispărut.



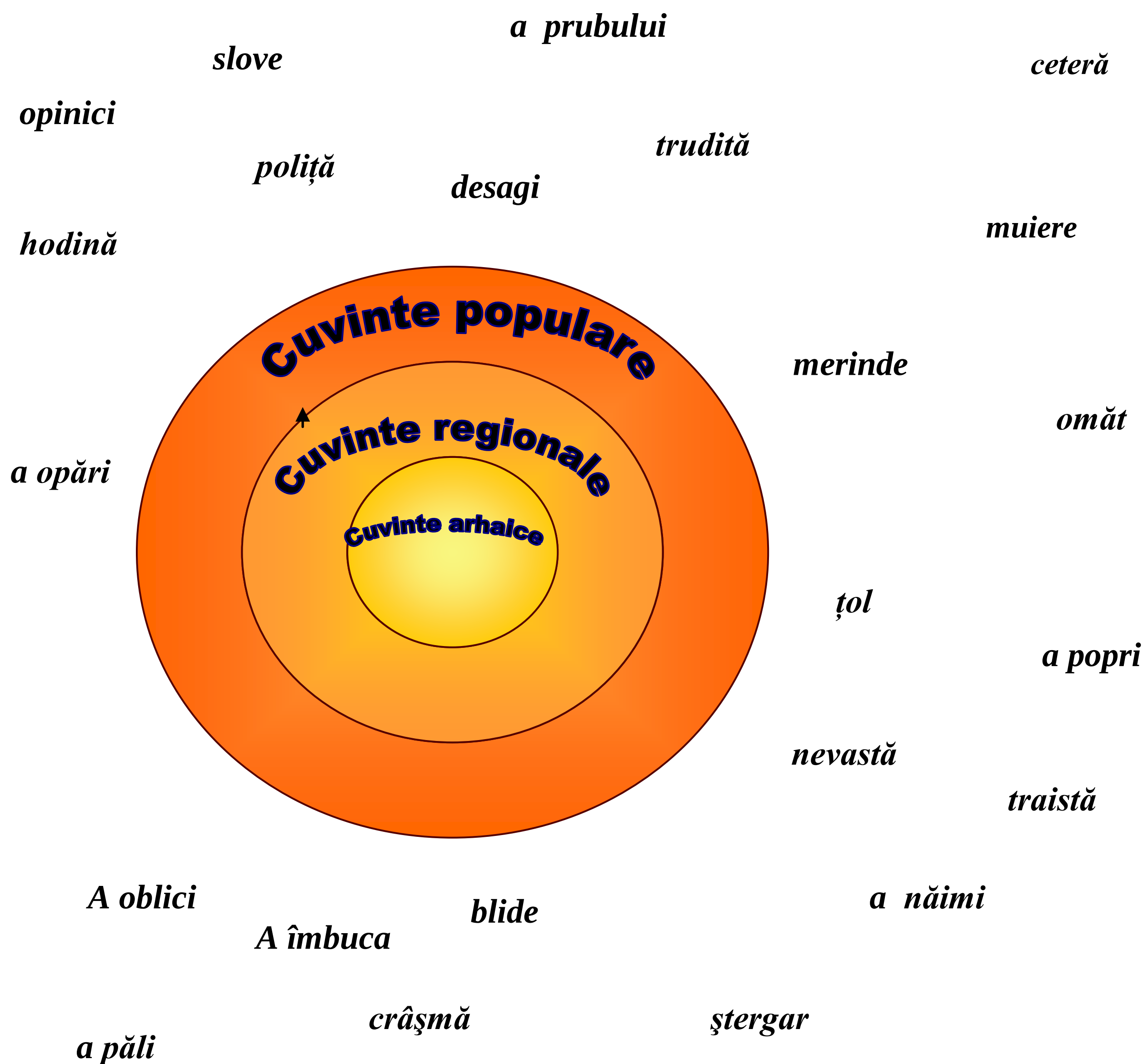
[4] **Propunătoare, studenta Hărșan Nicoleta, 2009, anul II; Universitatea „Petru Maior”, Română-Franceză**

Fişa de evaluare formativă. PARTICULARITĂŢI LEXICALE ALE TEXTULUI

NUME/ Prenume...Clasa...........................Data..............................

Sarcini de lucru:

1. Trasaţi săgeţi corespunzătoare de la cuvinte la secţiunile în care se încadrează;
2. Selectaţi 5 cuvinte şi daţi-le sinonimele neologice corespunzătoare.



3. Alcătuiţi cu sinonimele neologice găsite un text de 8- 10-12 rânduri adaptând tema/ motivele la vremurile noastre. Discutaţi în perechi efectele.

....

....

....

....

....

Fişa nr.4[5]

NUME/ PRENUME………………………Data……………Clasa…………

1. Care este ***problema*** personajelor din schiţa *D-l Goe* , de I. L. Caragiale?

Pentru ca Goe să nu rămână repetent şi anul acesta:



2. Dar ***soluția*** personajelor care este?

Îi oferă celui în pricină un cadou:
o «excursie» la Bucureşti



Soluția elevului x	**Soluția elevului y**	**Soluția colectivului**
• Să-l pună să învețe • Să-l educe mai cu grijă, ca să se poarte mai cuviincios • Să-i dea meditații • Să-i dea un exemplu bun • ……………..	• Să-i dea meditații • Să-i dea sfaturi bune • .... • .... •	• Să-l pedepsească • Să nu-l răsfețe • Să-l facă să devină mai responsabil • ………………….. • …………………… ……………………

[5] **Propunătoare, studenta Fekete Annamaria, anul II, Română-Engleză, Universitatea „Petru Maior", Târgu-Mureș**

ANEXA 45

Fişă de lucru nr.1[6]

Nume/ Prenume: ....Clasa:....................

Lecția:...

1. Ordonați cronologic următoarele propoziții așa încât să obțineți rezumatul textului „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă! Folosiți cifrele de la 1-8!

El află că moş Vasile şi Ion sunt plecați de acasă.

Nică se sperie şi sare din copac în cânepă.

Spre seară a venit moş Vasile şi paznicul pentru a cere despăgubire pentru cânepă şi pentru cireşe.

Nică se furişează în grădină şi se urcă în cireş.

Nică scapă deoarece sare peste gard.

Nică se duce la mătuşa Mărioara cu scopul de a fura cireşe.

După un scurt timp, Nică observă că mătuşa Mărioara stă sub copac cu o jordie în mână.

Ei au dat cânepa toată palancă la pământ.

2. Asociați elementele din stânga tabelului de mai jos cu cele din dreapta așa încât să faceți perechi potrivite corespunzând momentelor subiectului:

Expozițiunea Cine? Unde? Când?	Nică este urmărit de mătuşa sa atât de mult, încât cei doi reuşesc să dea la pământ toată cânepa. În final, Nică reuşeşte să scape sărind peste gard.

---

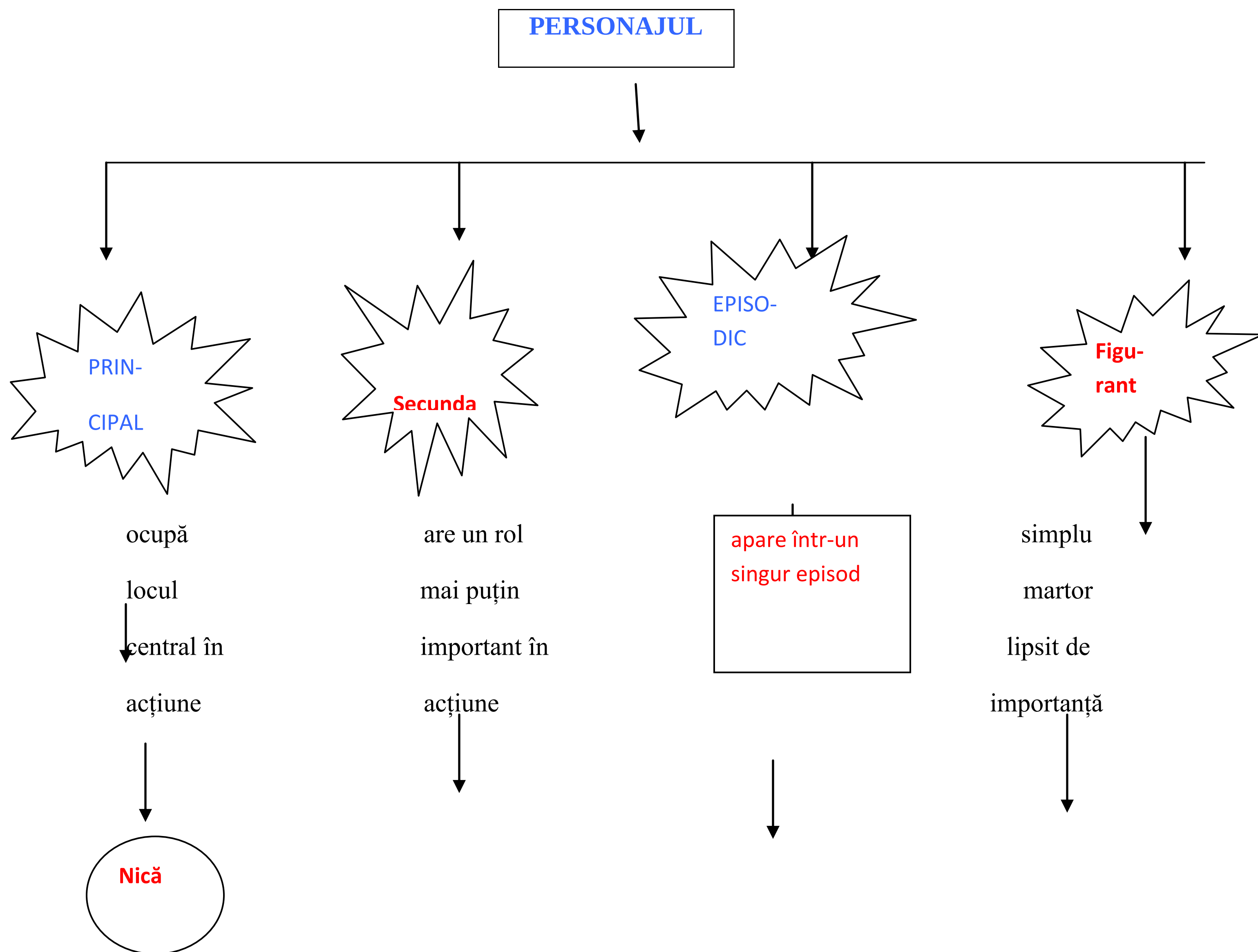
[6] **Propunătoare**, **studenta Laszlo Csilla, 2009, Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, anul II, Română-Engleză**

Intriga Din ce motiv?	Spre seară, vine moş Vasile împreună cu primarul pentru a cere daune pentru cânepa distrusă şi cireşele furate. Aflând toate acestea, Nică este pedepsit de către tatăl său.
Desfăşurarea acțiunii Ce se petrece? Cum se petrece? Cu cine se petrece? În ce împrejurări se întâmplă?	Acțiunea se petrece într-o vară, în satul Humuleşti şi cunoaştem personajele mai importante: pe mătuşa Mărioara şi pe Nică.
Punctul culminant Cine?Unde? Cum se confruntă?	Nică îşi ia rămas bun de la mătuşa Mărioara, mergând apoi direct în grădină şi urcându-se în cireş. Însă, nu peste mult timp, este descoperit de mătuşa sa care începe să-l amenințe. În aceste condiții/ împrejurări, Nică sare din cireş şi începe să o fugărească pe mătuşa Mărioara printr-o plantație de cânepă.
Deznodământul Cum se finalizează narațiunea?	Nică zice că vrea să-l cheme pe Ion la scăldat, însă acest lucru este doar un pretext pentru a afla cine este acasă.

FIȘĂ DE LUCRU 2[7]

SUBIECTUL*: La cireșe*, de I. Creangă

1.Completați schema următoare așa încât să reiasă relația dintre *tipul personajului* și *narațiune:*

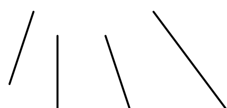


[7] **Propunătoare, studenta Nemeș Cidli, 2009, Universitatea „Petru Maior", anul II, Română-Engleză**

MĂTUŞA .. .　　　　MOŞ VASILE　　　　VORNICUL

TATĂL　　　　PAZNICUL

………….



isteț

şiret　　　　face haz de necaz

neastâmpărat

2. Completați tabelul următor pe baza exercițiului anterior:

NICĂ



Trăsături fizice	**Trăsături morale**	**Trăsături pozitive**	**Trăsături negative**
________	Năzdrăvan, pofticios, curajos, isteț, viclean, lacom	Curajos, isteț	Viclean, lacom

3. Caracterizați în 5-7 rânduri personajul principal Nică din *Amintiri din copilărie (La cireşe)* de Ion Creangă:

Sugestie: Nică este personajul principal al operei *La cireşe* de Ion Creangă şi, ca mai toți copiii, este cam neastâmpărat şi face prostioare. De exemplu, el o supără pe mătuşa Mărioara furându-i cireşele din grădină. Este şiret în acelaşi timp pentru că se strecoară în curtea mătuşii cu un pretext, scopul fiind altul. Cu toate acestea el e un copil obişnuit care face năzbâtii, ca toți copiii de altfel, plăcându-i mult să facă haz de necaz,

FIŞA DE LUCRU NR.3[8]

Citiți cu atenție textul de mai jos și răspundeți la întrebări:

"Şi nebuna de mătuşa Mărioara după mine, și eu fuga iepureşte prin cânepa, și ea pe urma mea, până la gardul din fundul grădinei, pe care neavând vreme să-l sar o cotigeam înapoi, iar prin cânepă, fugând tot iepureşte, și ea după mine până-n dreptul ocolului pe unde-mi era iar greu de sărit pe de lături; și hârșita de mătușa nu mă slăbea din fugă nici în ruptul capului!" (I, Creagă, *Amintiri din copilărie*)

1. Care este momentul subiectului căruia îi corespunde fragmentul de mai sus ? Motivează răspunsul.

……………………………………………………………………………………
...................………………………………………………………………………….
....
....

2. Ce fel de tablou descrie fragmentul de mai sus ? Argumentează.

…………………………………………………………………………………………
……………………………..
....
....

3. Care este modul de expunere dominant în fragmentul de mai sus ? De ce?

…………………………………………………………………………………
……...…………………………………………………
…………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………
…………………………..

4. Citiți cu atenție fragmentul de mai jos din "Vizită" de Ion Luca Caragiale:

"Vai de mine! țipă mama. E rău copilului!... Ajutor! moare copilul!

Ridic pe maiorul, îi deschei repede mondirul la gât şi la piept.

---

[8] **Propunătoare**, **studenta Mătieş Sonia, 2009, Universitatea „Petru Maior", anul II, Română-Engleză**

-Nu-i nimica! zic eu. Apă rece! Îl stropesc bine, pe când mama pierdută îşi smulge părul.
- Vezi, domnule maior? îl întreb eu după ce-şi mai vine în fire. Vezi? Nu ți-am spus eu că tutunul nu e lucru bun? Aldată să nu mai fumezi!"

- **Care este asemănarea / deosebirea dintre cele două fragmente citite astăzi ?**

…………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………
………………………………………………………………………………………..

Sugestii:

Ambele fragmente de text prezintă episoade semnificative din viața unor copii neastâmpărați, fiind prezentat acelaşi moment al subiectului, punctul culminant. Este descris un tablou dinamic, fiind vorba despre năzbâtiile a doi copii care au trăit aproximativ în aceeași epocă (sfârșitul secolului al XIX-lea), dar în medii diferite.

Nică s-a născut și a copilărit la țară/ sat / în mediul rural, la Humulești, în Moldova, **în vreme ce** Ionel, personajul principal din schița lui I. L. Caragiale trăia la oraș / în mediul urban („Urbea X") și călătorea spre București. Nică, personajul principal al povestirii *La cireșe*, de I. Creangă este un copil neastâmpărat și năzdrăvan, ca toți copiii care mai fac din când în când pozne și sunt pedepsiți apoi pentru asta, **pe când** Ionel este un copil prost crescut și needucat.

- **Care este diferența dintre comportamentul mătuşii lui Nică și cel al mamei lui Ionel?**

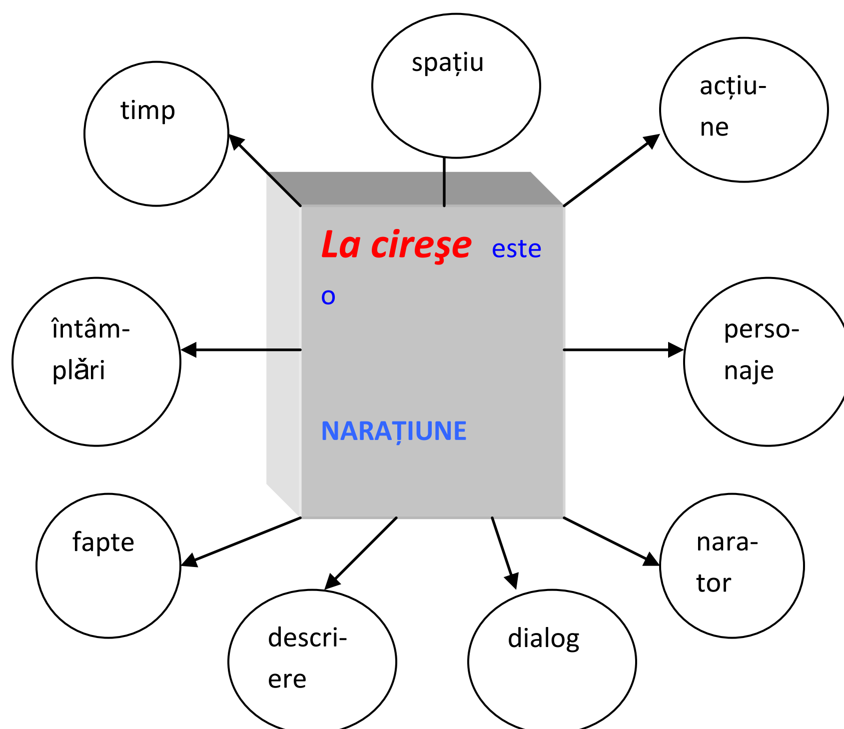
....
....
....
....

Mama și tatăl lui Nică l-au pedepsit la momenul potrivit, astfel încât acesta a devenit mai responsabil. În schimb, părinții lui Ionel, din schița „Vizită" sunt responsabili pentru că acesta este un copil mai mult decât neastâmpărat, ca toți copiii; el este răsfațat și obraznic, face adeseori fapte rele și totuși scapă basma curată datorită slăbiciunii mamei pentru el. Diferența dintre cele două feluri de educație, din cele două medii diferite reiese prin proasta educație pe care o primeau copiii din familiile burgheze de odinioară, Ionel, la fel ca și Goe și alte personaje din schițele lui I. L. Caragiale fiind foarte răsfățat, chiar lăsat să fumeze. Adeseori este nevoie de intervenția părinților pentru îndreptarea caracterului copiilor, așa cum fac oamenii cu bun-simț din mediul rural descris de I. Creangă, dar în "Vizită" această intervenție lipseşte cu desăvârșire.

FIŞĂ DE LUCRU 4 [9]

SUBIECTUL: Narațiunea. *La cireșe*, de I. Creangă

1. Completează câmpul semantic al operei epice *Amintiri din Copilărie (La cireşe)* de Ion Creangă cu 5/7/9 caracteristici :



2. Exprimă în 3-4 rânduri o motivare a faptului că *La cireşe* este o narațiune:

____

____

____

____

3. Completează enunțurile următoare folosindu-te de cunoştințele acumulate până în momentul de față:

- „Vocea" care face legătura între autor şi cititor povestind mai multe întâmplări se numeşte……...............

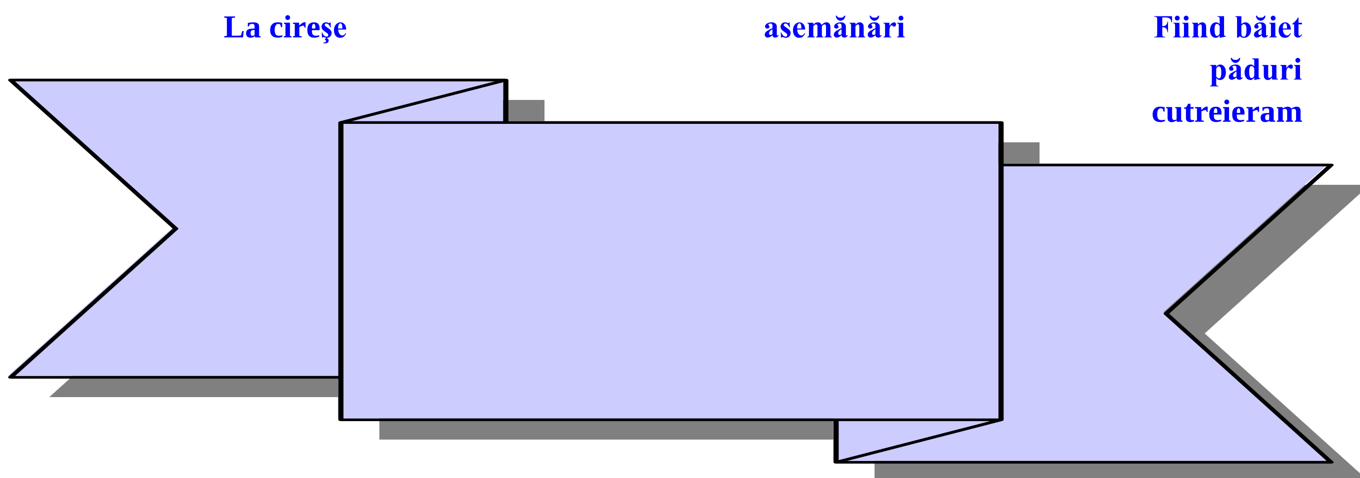
---

[9] Propunătoare, studenta Cidli Nemeş, 2009, anul II; Universitatea „Petru Maior", Română-Engleză

- …………………….. este persoana care a trăit în realitate, într-un spațiu şi timp şi a scris mai multe opere. Ion …………… este un ………………… care a scris : *Capra cu trei iezi*, ……………………………….., ……………………………….., *Amintiri* …. ………………..
- Numele autorului operei *La cireşe* este …….. …………………………. ;
- Prenumele personajului principal din opera *La cireşe* de Ion Creangă este………………
- ……………………. parcurge un text pentru a lua cunoştință de cele scrise;
- ………………………………….. figurează într-o operă literară şi participă la întâmplări. Poate fi : ………… (Nică al lui Ştefan a Petrii Ciubotariul), secundar…(……………………….,) ………………. (…………………..).

4. Se dă textul:

„"Fiind băiet, păduri cutreieram / Şi mă culcam ades lângă izvor,/ Iar brațul drept sub cap eu mi-l puneam / S-aud cum apa sună-ncetişor; / Un freamăt lin trecea din ram în ram / Şi un miros venea adormitor. / Astfel ades eu nopți întrege am mas, / Blând îngânat de-al valurilor glas."
(*Fiind băiet păduri cutreieram*, de Mihai Eminescu). Găsiți asemănări şi deosebiri între acest fragment şi *La cireşe* de I. Creangă completând schema următoare



Sugestie: ambele se referă la copilărie; copilul e în centrul atenției; ambii copii sunt neastâmpărați, fac prostioare; Creangă şi Eminescu au fost prieteni; ambele texte sunt scrise de autori care sunt şi personaje.

Anexa 48

Proiect: *Morometții* de Marin Preda

Propunător: prof. Adriana Nistor, Gimnaziul *Europa,* Târgu-Mureş
Clasa: a X-a (nivel maximal)
Unitatea de învăţare: Literatură / Romanul
Subcapitol: Marin Preda - *Morometții*
Subiectul: Romanul de familie (2 ore, 100 de minute)
Tipul lecției: Sistematizare / Formare de priceperi şi deprinderi
Scopul: Consolidarea unor reprezentări privind relația dintre diferitele metode de receptare a unor semnificații pe baza unor texte date şi producerea de text.
Competențe generale:
C1: Utilizarea corectă a limbii române în receptarea şi în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare.
C2: Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare.
C3: Argumentarea scrisă şi orală a unor opinii în diverse situații de comunicare.
Competențe specifice:
C1.4: Redactarea unor compoziții despre textele studiate şi alcătuirea unor texte funcționale sau a unor proiecte.
C1.5: Utilizarea, în exprimarea proprie, a normelor ortografice, ortoepice, de punctuație, morfosintactice şi folosirea adecvată a unităților lexico-semantice, compatibile cu situații de comunicare.
C2.1: Analiza principalelor componente de structură, de compoziție şi de limbaj specifice textului narativ.
C2.4: Folosirea unor modalități diverse de înțelegere şi de interpretare a textelor literare studiate.
C3.1: Identificarea structurilor argumentative în vederea sesizării logicii şi a coerenței mesajului.
C3.2: Compararea unor argumente diferite pentru formularea judecăților proprii.
C3.3: Elaborarea unei argumentări orale sau scrise pe baza textelor studiate.
Competențe derivate:
CO1:Să enumere 3-4-5 opere din literatura română şi /sau universală ilustrative pentru tema familiei.
CO2: Să integreze corect tema familiei în cadrul operei lui Marin Preda, evidențiind, pe baza a 2-3-4 exemple din scrieri, viziunea autorului despre imaginea familiei şi a tatălui.
CO3: Să identifice corect minimum 2 scene / situații semnificative care reflectă imaginea familiei în romanul *Morometții* de Marin Preda, subliniind prin 1-2-3 argumente rolul lor în evoluția conflictului.
CO4: Să caracterizeze corect personajele romanului *Morometții* de Marin Preda, evidențiind relațiile / conflictele dintre ele şi construind harta şi rețeaua personajelor.
CO5: Să-şi exprime punctual de vedere argumentat despre imaginea tatălui ca centru al familiei, relevând prin 2-3-4 argumente existența unei drame a paternității în romanul *Morometții* de Marin Preda.
CO6: Să scrie un eseu, de 2-4 pagini, în care să prezinte imaginea familiei aşa cum se reflectă în romanul *Morometții* de Marin Preda, exprimându-şi punctul de vedere argumentat despre imaginea tatălui ca centru al familiei şi valorificând şi alte texte literare şi / sau nonliterare din literatura română, respectiv universală.
Strategii didactice:
a) metode şi procedee : tehnica imersiunii în subiect, tehnica răspunsului subiectiv, conversația euristică, exercițiul, problematizarea, eseul de 5 minute;
b) forme de organizare a activității: activitate frontală, individuală și pe grupe;

c) mijloace didactice: fişe de lucru în grup / individual, anexe (matrici semantice, hărți ale personajelor), tabel cu tipuri de raporturi şi conectori, tabel intertextual;
d) resurse: manualul, fişe cu fragmente din texte prediene, precum şi alte texte literare şi nonliterare din literatura română şi universală, dicționar de simboluri.

Bibliografie:

1. Preda, Marin, *Moromeții* (Volumul I), Editura Minerva, Bucureşti, 1970.
2. Preda, Marin, *Viața ca o pradă*, Editura Albatros, Bucureşti, 1977.
3. Preda, Marin, *Imposibila întoarcere*
4. Dostoievski, F.M. *Frații Karamazov* (Volumul II), Editura Univers, Bucureşti, 1982.
5. Chevalier, Jean, Alain Gheerbrant *Dicționar de simboluri,* Editura Artemis, Bucureşti, 1993.
6. Szekely, Eva Monica, *Competența de (re)lectură: experiențe în viziune integrată*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2007.
7. BIBLIA TIPARITĂ SUB ÎNDRUMAREA ŞI CU PURTAREA DE GRIJĂ A PREA FERICITULUI PĂRINTE TEOCTIST, PATRIARHUL BISERICII ORTODOXE ROMÂNE, EDITURA INSTITUTULUI BIBLIC ŞI DE MISIUNE AL BISERICII ORTODOXE ROMÂNE, BUCUREŞTI, 2000.

Etape / Timp	Secvențe de conținut	Activități de învățare	Metode şi procedee / Evaluare
Evocare (20 min)	• În orele anterioare am discutat despre romanul *Moromeții* de Marin Preda şi am ajuns la concluziile: - Marin Preda continuă preocuparea lui Liviu Rebreanu pentru viața satului românesc. - Romanul *Moromeții* se înscrie în curentul realist. - Noutățile stilistice şi mai ales expresivitatea limbajului fac din Marin Preda cel mai însemnat romancier al perioadei. • Astfel, concluziile lecțiilor precedente ne vor ajuta în lecția de azi să demonstrăm că romanul *Moromeții* este un roman de familie. • În primul rând, dați o definiție personală a familiei. • Dar ce îmi puteți spune despre rolul jucat de tată în cadrul familiei? • Ei bine, vom încerca azi, împreună, să privim romanul	• Pentru mine, familia este : - centrul vieții etc. • După părerea mea, tatăl este : - capul / stâlpul familiei etc.	• Definirea personală ca tehnică a imersiunii în subiect. • Elevii îşi exprimă propriile gânduri despre imaginea familiei şi a tatălui. • Tehnica răspunsului subiectiv.

	Morometii ca un roman de familie, să pătrundem în casa familiei Moromete şi în special să-l cunoaştem mai îndeaproape pe cel care este stâlpul acestei familii, Ilie Moromete.		
Realizarea sensului (30 min)	• Pentru început, vă rog să-mi dați şi alte exemple de romane de familie din literatura română sau universală, cu care ați făcut deja cunoştință prin bibliografiile şcolare sau prin lecturile voastre particulare. • Acum, întorcându-ne la Marin Preda şi la opera sa, ce îmi puteți spune despre viziunea acestui autor asupra imaginii familiei şi a tatălui ? Cunoaşteți şi alte scrieri de Marin Preda în care se întâlneşte tema familiei ? • Pentru a vedea mai bine legătura dintre opera lui Marin Preda şi tema familiei vă propun un fragment din volumul de eseuri al autorului intitulat *Imposibila întoarcere* în care vorbeşte despre eroul nostru Ilie Moromete şi legătura sa cu tatăl scriitorului. • Acum, e timpul să pătrundem în casa familiei Moromete şi să vedem ce fel de	• Se enumeră o serie de romane în care este prezentă tema familiei : - *Baltagul* (Mihail Sadoveanu), *Mara* (Ioan Slavici), *Ciclul Comăneştenilor* (Duiliu Zamfirescu), *În căutarea timpului pierdut* (Marcel Proust) etc. • Tema familiei este o temă centrală în cadrul operei lui Marin Preda, ea fiind întâlnită în multe scrieri : - *Viața ca o pradă*, *Marele singuratic* etc. • Un elev citeşte cu voce tare fragmentul propus de profesor: *"Scriind, totdeauna am admirat ceva, o creație preexistentă , care mi-a fermecat nu numai copilăria, ci şi maturitatea: eroul preferat, Moromete care a existat în realitate, a fost tatăl meu."* • Elevii enumeră mai multe scene: - scena cinei, scena secerişului etc.	• Răspunsurile elevilor sunt monitorizate pe tablă prin, iar profesorul propune şi el alte exemple pentru completarea matricei semantice *Tema familiei în literatura română şi universală.* • Şi în acest caz răspunsurile elevilor, completate de cele ale profesorului, constituie suportul pentru realizarea matricei semantice *Tema familiei în opera lui Marin Preda.* • Elevii îşi exprimă opinia despre mărturisirea lui Marin Preda din *Imposibila întoarcere.* • Tehnica întrebării frontale, de verificare. • Munca în grup

	familie ne prezintă Marin Preda. Astfel, îmi puteți da exemple de scene / situații semnificative din roman în care apare familia Moromete ? • Pentru a schița portretul familiei Moromete vom zăbovi asupra a două scene reprezentative : scena întoarcerii Moromeților de la câmp şi scena cinei familiei Moromete.	• Clasa este împărțită pe grupe, iar elevilor le sunt împărțite fişele de lucru 1 şi 2, fiind înştiințați că au la dispoziție 10 minute pentru a rezolva cele trei cerințe. • La sfârşit, un reprezentant din fiecare grupă citeşte în fața clasei rezolvarea fişei de lucru 1, respectiv 2. Apoi, în urma aprecierilor clasei, se notează pe tablă ideile importante pentru caracterizarea familiei Moromete.	(rezolvarea în echipă a fişelor de lucru 1 şi 2) • Evaluare formativă • Schimb de idei
(Re)lectura n Atelier de dezbatere (30 min)	• Un alt punct important al lecției de astăzi este comentarea imaginii tatălui ca centru al familiei. În acest sens, vom da exemplul lui Ilie Moromete. V-ar plăcea să fie Ilie Moromete tatăl vostru ? Da / Nu ? De ce ? • Îmi puteți da exemple de scene din romanul lui marin preda în care Ilie Moromete este surprins în ipostaza de tată ? • Astfel, din aceste scene, care sunt, după părerea voastră, trăsăturile care îl definesc pe Moromete-tatăl ? • Dar ce credeți	• Elevii răspund prin « da » sau « nu » la ipoteza lansată de profesor, aducând argumente pro sau contra. • Elevii amintesc scena cinei, scena premiului întâi, scena bătăii cu parul etc. • Elevii spun că Moromete- tatăl este înstrăinat, iubitor, violent, ironic etc. • Profesorul propune câteva variante la întrebarea « ce simbolizează familia pentru Ilie Moromete ? » : - simbolul solidității în	• Problematizarea • Exprimarea argumentată a propriului punct de vedere. • Exemplificarea • Pe baza răspunsurilor date de elevi, profesorul realizează pe tablă rețeaua personajului. • Dezbaterea

	că simbolizează familia pentru Ilie Moromete? • În ceea ce priveşte tatăl Ilie Moromete se mai iveşte o întrebare : Este el un *pater familias* întârziat, anacronic în epoca contemporană ?	mijlocul instabilității vremurilor ; - centrul lumii patriarhale ; iar elevii trebuie să argumenteze una din variante sau să propună o viziune proprie. • Clasa este împărțită în două tabere în funcție de opțiuni şi se organizează o confruntare pe bază de argumente pro sau contra. Liderii fiecărei tabere vor expune în final principale argumente, urmând ca un juriu (alcătuit din elevii care s-au declarat de la început neutri) să delibereze şi să acorde câştig de cauză unei tabere care va fi răsplătită şi de către profesor.	• Discuția rețea
Reflecția (10 min)	• Pentru a întregi imaginea tatălui ca centru al familiei vă propun alte două modele: este vorba despre F. Karamazov, modelul dostoievskian şi David, modelul biblic. • Ce asemănări şi deosebiri observați între modelul predian şi cele două modele propuse ? • Dacă ar fi să fiți acum judecătorii lui Ilie Moromete, l-ați condamna pentru felul în care a ştiut să fie tată ?	• Elevii citesc fragmentele din tabelul intertextual şi compară imaginea tatălui la Dostoievski, Preda şi arhetipul biblic.	• Text şi intertext • Exercițiu de formulare a unor opinii
Discurs nou (10 min)	• Acum, după ce am pătruns în casa	• Profesorul	• Scrierea unui eseu argumentativ pe baza

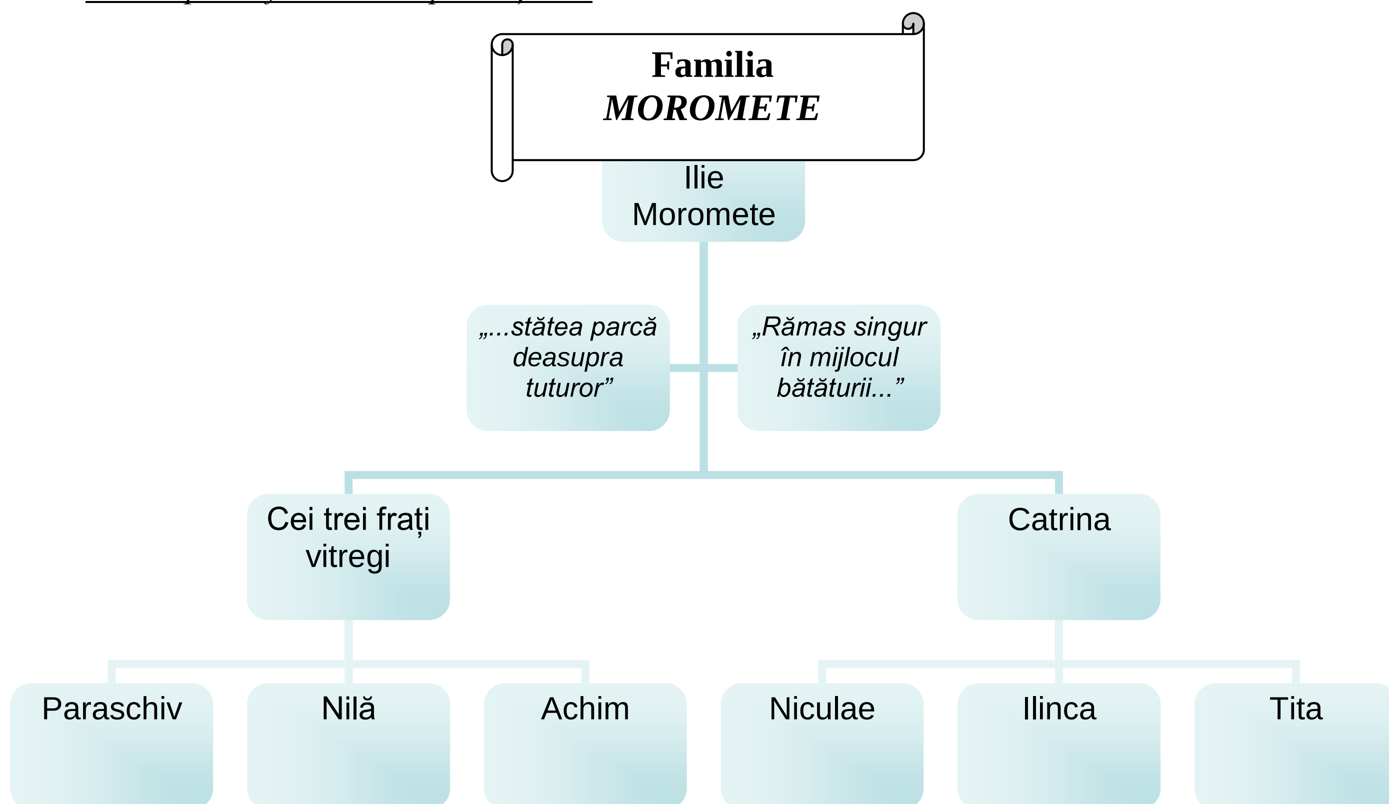
	familiei Moromete şi am întocmit dosarul lui Ilie Moromete, e timpul să ne pronunțăm. Aveți acum ocazia, fiecare în parte, să dați sentința. Ce trebuie să faceți pentru ora viitoare este să redactați un eseu. **Temă** : Scrie un eseu, de 2-4 pagini, în care să prezinți imaginea familiei aşa cum se reflectă în romanul *Moromeții* de Marin Preda, exprimându-ți punctul de vedere argumentat despre imaginea tatălui ca centru al familiei şi valorificând şi alte texte literare şi / sau nonliterare din literatura română, respectiv universală.	comunică elevilor cerințele şi planul eseului pentru ora viitoare, precum şi criteriile de evaluare. **Repere**: porneşte de la ideea exprimată în afirmația de mai jos şi comenteaz-o pornind de la personajul principal din opera studiată. • *„**Tatăl** apare în simbolistică nu atât ca părinte egal cu mama, cât ca legiuitor."* (Paul Ricoeur).	aspectelor discutate în clasă.

Intertextualitate

➢ <u>*Text biblic:*</u> ***MOARTEA LUI ABSALOM (fiul lui David)***
"O, fiul meu Absalom, Absalom, fiul meu ! Mai bine muream eu în locul lui ! Absalom, Absalom, fiul meu !
<u>*Texte auxiliare:*</u>
➢ ***VIAȚA CA O PRADĂ*** *de Marin Preda*
„Mi-era de ajuns să-I aud glasul liniştitor: « Ce faci, mă, copile ? » şi lumea întunecată , a cărei perdea se dăduse o clipă la o parte şi văzusem urâtul şi abjecția, se închidea la loc şi înceta să mai existe pentru mine."
➢ ***IMPOSIBILA ÎNTOARCERE****de Marin Preda*
„Scriind, totdeauna am admirat ceva, o creație preexistentă , care mi-a fermecat nu numai copilăria, ci şi maturitatea: eroul preferat, Moromete care a existat în realitate, a fost tatăl meu."
➢ ***FRAȚII KARAMAZOV*** *de F. M. Dostoievski*
« Uite-l ăsta e rivalul meu, omul care-mi otrăveşte zilele, călăul care vrea să-mi distrugă viața ! »
➢ ***DICȚIONAR DE SIMBOLURI :„TATĂL"***
«Tatăl apare în simbolistică nu atât ca părinte egal cu mama, cât ca legiuitor »(Paul Ricoeur)

Harta personajelor 1

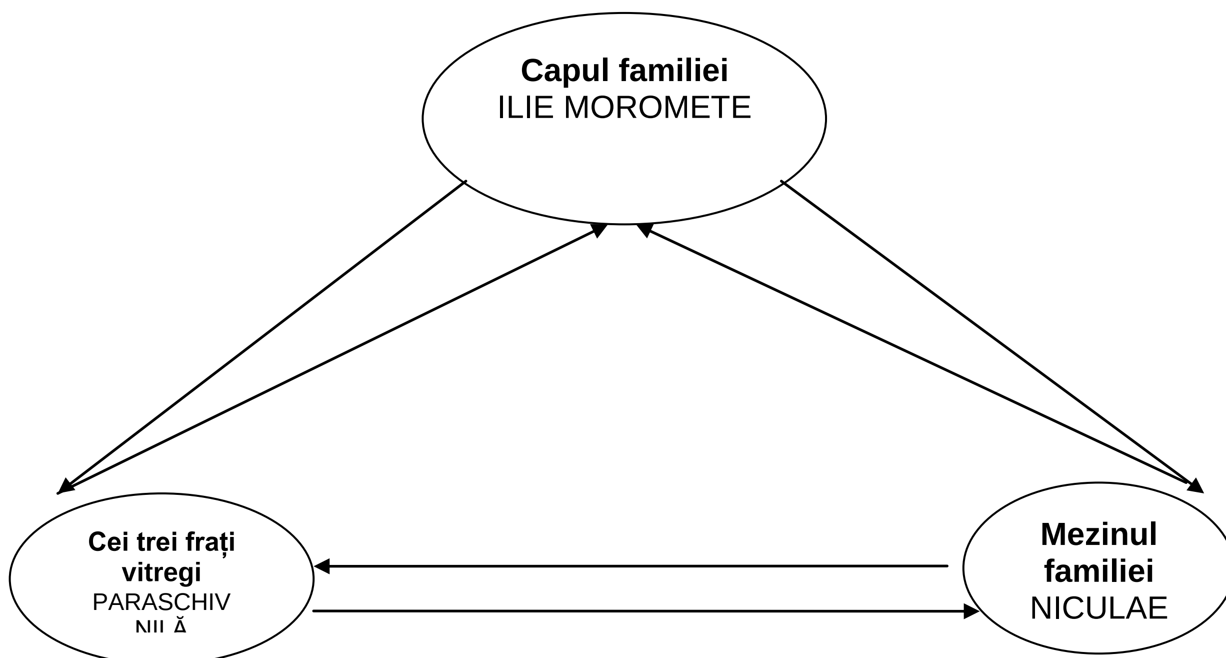
- ✓ Argumentați (2-3-4 argumente) pe baza schemei ipoteza că *familia Moromete este întruchiparea familiei de tip tradițional*



- ✓ Observați dubla ipostază a tatălui (“stătea parcă deasupra tuturor”, „Rămas singur în mijlocul bătăturii”).
  Exprimați-vă opinia cu privire la *autoritatea paternă în cadrul familiei de tip tradițional*.

Harta personajelor 2

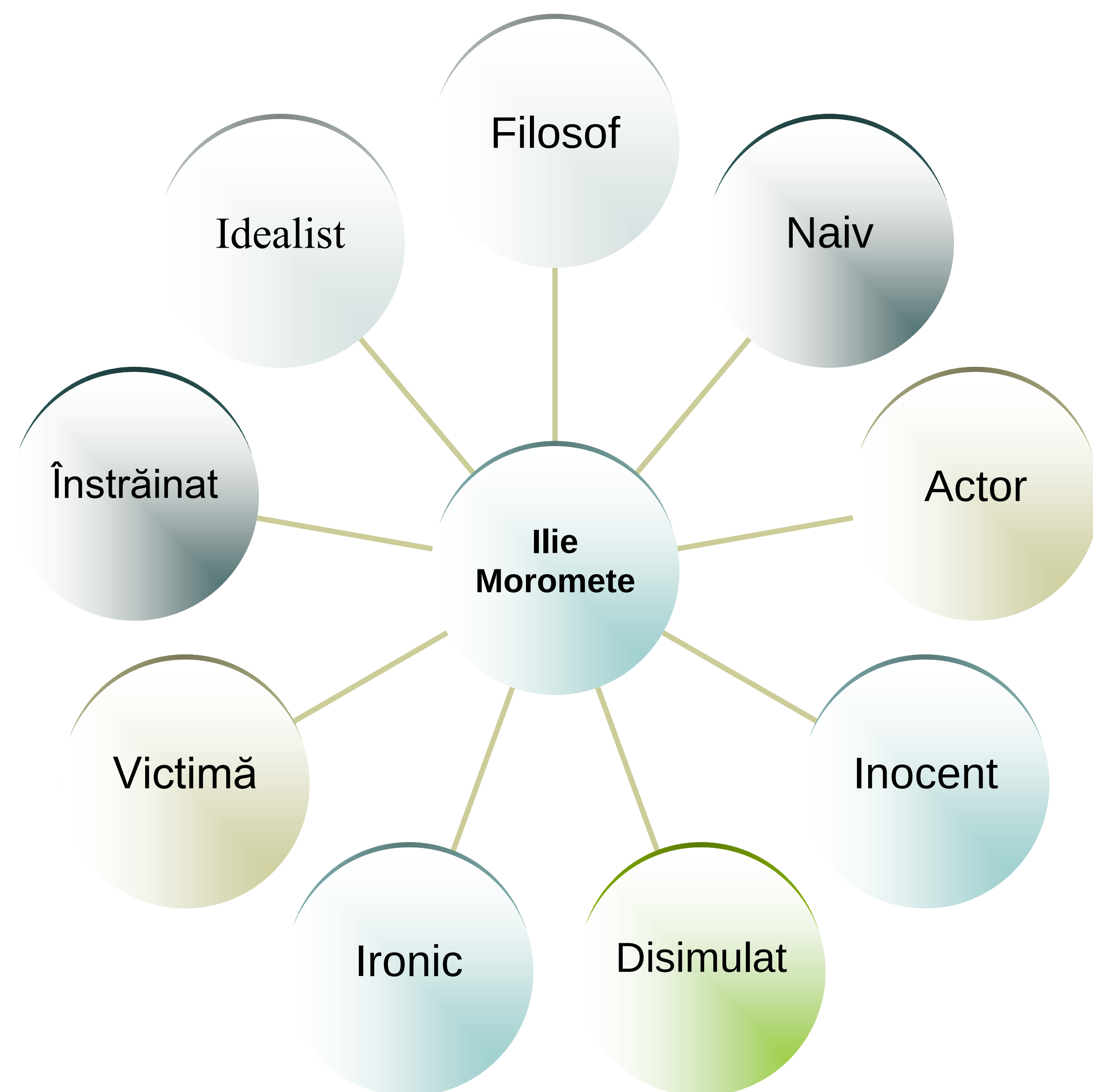
✓ Prezentați pe baza schemei de mai jos *<u>relațiile / conflictele</u>* dintre cele trei entități.



✓ Găsiți 2-3-4 explicații şi / sau exemple din roman pentru a demonstra existența unui *<u>conflict între generații</u>*, evidențiind valorile pe care le apără Moromete, în comparație cu atitudinea de respingere a fiilor săi față de acestea.

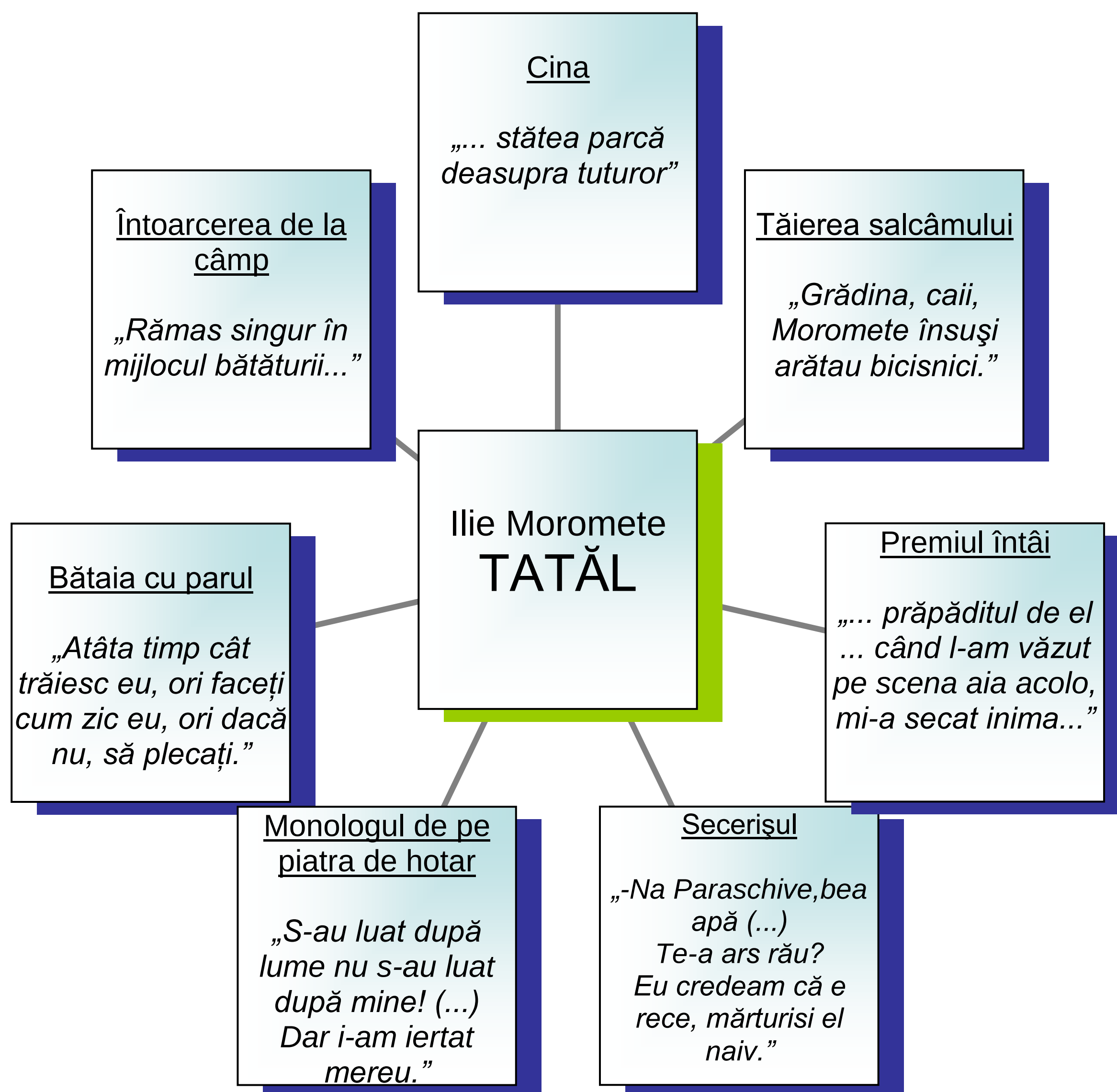
Rețeaua personajului 1

- ✓ Descoperiți *<u>trăsăturile eroului lui Marin Preda</u>* şi precizați care dintre acestea pot fi socotite cauze ale dramei sale existențiale în contextul anulării autorității sale paterne.



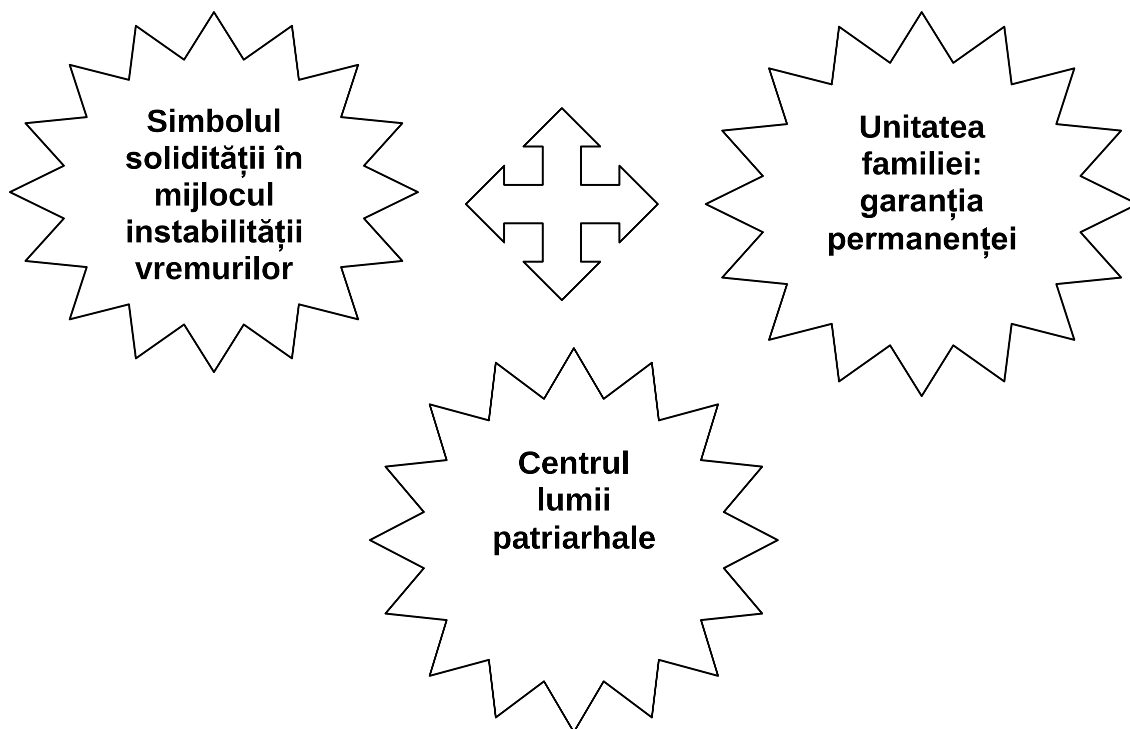
Rețeaua personajului 2

- ✓ Ilustrați, cu exemple din romanul *Moromeții*, momentele care îl prezintă pe eroul *Ilie Moromete în ipostaza de tată.*

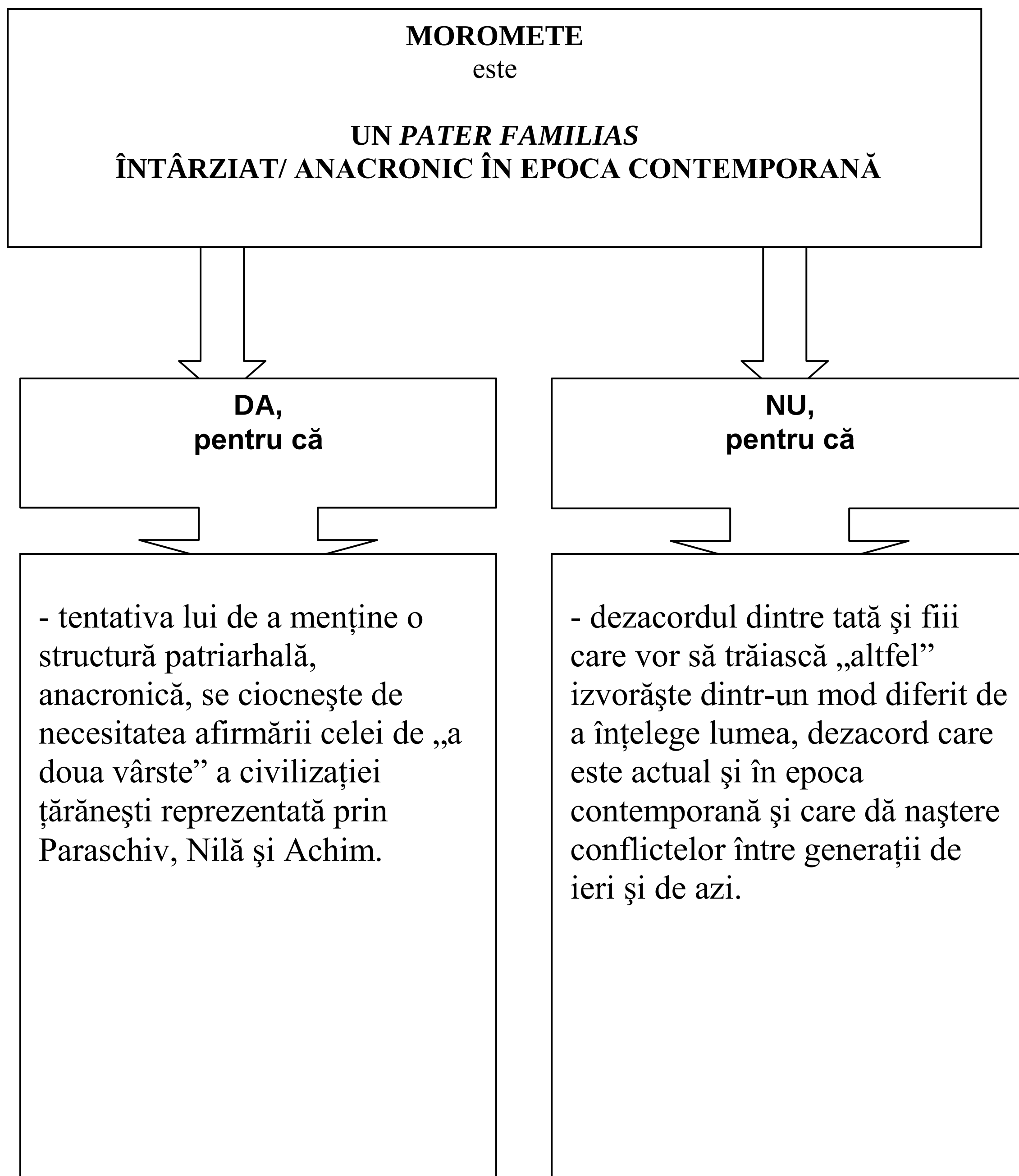


Fişă de evaluare fromativă 1

CE SIMBOLIZEAZĂ **FAMILIA** PENTRU ILIE MOROMETE?
Argumentați una din variantele de mai jos sau propuneți o viziune proprie**.**



Fişă de evaluare formativă 2



Fişa de lucru nr. 1 - Scena întoarcerii Moromeților de la câmp

- Se dă textul:

„*Familia Moromete se întorsese mai devreme de la câmp. Cât ajunseseră acasă, Paraschiv, cel mai mare dintre copii, se dăduse jos din căruță, lăsase pe alții să deshame şi să dea jos uneltele, iar el întinsese pe prispă o haină veche şi se culcase peste ea gemând. La fel făcuse şi al doilea fiu, Nilă, intrase în casă şi după ce se aruncase într-un pat, începuse şi el să geamă, dar mai tare ca fratele său, ca şi când ar fi fost bolnav. Al treilea băiat, Achim, se furişase în grajdul cailor şi se trântise în iesle să nu-l mai găsească nimeni, iar cele două fete, Tita şi Ilinca, plecaseră repede la gârlă să se scalde.*

Rămas singur în mijlocul bătăturii, *Moromete, tatăl, trăsese căruța sub umbra mare a celor doi salcâmi de lângă poarta grădinii şi apoi ieşise şi el la drum cu țigarea în mână. Părea de la sine înțeles că singură mama rămânea să aibă grijă ca ziua să se sfârşească bine.*"

- Cerințe:

1. Desprindeți din fragmentul dat cele şapte personaje prezentate de Marin Preda, ilustrând cu ajutorul citatelor acțiunile fiecăruia şi raportându-le la evoluția conflictului.
2.Analizați pe baza fragmentului dat imaginea familiei Moromete, formulând 2-3-4 argumente pentru a demonstra rolul profetic al scenei din perspectiva temei destrămării familiei, realizând şi un model grafic. (vezi Anexa *Harta personajelor 1 şi 2*)
3.Comentați în 7-10 rânduri imaginea eroului ce trăieşte o dramă a paternității, pornind de la observația autorului că Moromete, tatăl, a „*rămas singur în mijlocul bătăturii*" şi corelând-o cu finalul / deznodământul personajului.

! Nu uitați să apelați, în expunerea argumentată a propriei opinii, la diferite tipuri de raporturi şi conectori.

Sugestii de rezolvare:

1) Paraschiv – „*se dăduse jos din căruță, lăsase pe alții să deshame şi să dea jos uneltele, iar el întinsese pe prispă o haină veche şi se culcase peste ea gemând."*

Nilă - „*intrase în casă şi după ce se aruncase într-un pat, începuse şi el să geamă, dar mai tare ca fratele său, ca şi când ar fi fost bolnav."*

Achim – „*se furişase în grajdul cailor şi se trântise în iesle să nu-l mai găsească nimeni"*

Tita şi Ilinca – *„ plecaseră repede la gârlă să se scalde."*

Mama – „*rămânea să aibă grijă ca ziua să se sfârşească bine."*

Tătăl – „*Rămas singur în mijlocul bătăturii"*

2) 1. Scena are un rol profetic în ansamblul romanului, prefigurând destrămarea familiei Moromete.

2. Ce se întâmplă în această scenă se întâmplă în toată cartea, în sensul că tatăl va rămâne singur, părăsit de ceilalți membri ai familiei.

3. Imaginea lui Ilie Moromete „*singur în mijlocul bătăturii*" simbolizează drama paternității izvorâtă din neputința personajului de a ține unită familia sub sceptrul său.

3) Tema destrămării familiei este instituită încă din prima pagină a romanului prin scena întoarcerii Moromeților de la câmp. Prin intermediul acestei scene, cititorul, nu numai că face cunoştință cu personajele, dar le şi cunoaşte destinul. Putem spune chiar că această scenă are un rol profetic, punând în lumină drama paternității. În acest sens, revelatoare este imaginea lui Ilie Moromete „*rămas singur în mijlocul bătăturii*", ceea ce anticipează tocmai deznodământul personajului şi neputința de a ține unită familia sub sceptrul său.

Fişa de lucru nr. 2

Scena cinei familiei Moromete

- Se dă textul:

„*Cât ieşeau din iarnă şi până aproape de sfântul Niculae, Morometții mâncau afară în tindă la o masă josă şi rotundă, aşezați în jurul ei pe nişte scăunele cât palma. Fără să se ştie când, copiii se aşezaseră cu vremea unul lângă altul, după fire şi neam. Cei trei frați vitregi, Paraschiv, Nilă şi Achim, stăteau spre partea dinafară a tindei, ca şi când ar fi fost gata în orice clipă să se scoale de la masă şi să plece afară. De cealaltă parte a mesei, lângă vatră, jumătate întoarsă spre străchinile şi oalele cu mâncare de pe foc, stăteau întotdeauna Catrina Moromete, mama vitregă a celor trei frați, iar lângă ea îi avea pe ai ei, pe Niculae, pe Ilinca şi pe Tita, copii făcuți cu Moromete. (...)*

Moromete stătea parcă deasupra tuturor. *Locul lui era pragul celei de-a doua odăi, de pe care el stăpânea cu privirea pe fiecare. Toți ceilalți stăteau umăr lângă umăr, înghesuiți, masa fiind prea mică. Moromete n-o mai schimbase de pe vremea primei lui căsătorii, deşi numărul copiilor crescuse. El şedea bine pe pragul lui, putea să se mişte în voie şi de altfel nimănui nu-i trecuse prin cap că ar fi bine să se schimbe masa aceea joasă şi plină de arsurile de la tigaie.*”

- Cerințe:

1. Extrageți din fragmentul dat cele trei pasaje descriptive care relevă felul în care membrii familiei Moromete sunt aşezați la masă, subliniind grupurile care se conturează şi evidențiind semnificația lor simbolică în cadrul evoluției conflictului.
2. Analizați pe baza fragmentului dat relațiile dintre personaje, formulând 2-3-4 argumente în pentru a demonstra existența unui conflict între membrii familiei şi construind o hartă a personajelor. (vezi Anexa *Harta personajelor 1 şi 2*)
3.Comentați în 7-10 rânduri imaginea tatălui ca centru al familiei şi rolul său de *pater familias,* pornind de la observația lui Marin Preda că Moromete „*stătea parcă deasupra tuturor*” şi corelând-o cu finalul / deznodământul personajului.

! Nu uitați! Folosiți diferite tipuri de raporturi şi conectori (cauză, scop, condiție etc.)!

Sugestii de rezolvare:

1) „Cei trei frați vitregi, Paraschiv, Nilă şi Achim, stăteau spre partea dinafară a tindei, ca şi când ar fi fost gata în orice clipă să se scoale de la masă şi să plece afară.”

- „De cealaltă parte a mesei, lângă vatră, jumătate întoarsă spre străchinile şi oalele cu mâncare de pe foc, stăteau întotdeauna Catrina Moromete, mama vitregă a celor trei frați, iar lângă ea îi avea pe ai ei, pe Niculae, pe Ilinca şi pe Tita, copii făcuți cu Moromete.”

- „Moromete stătea parcă deasupra tuturor. Locul lui era pragul celei de-a doua odăi, de pe care el stăpânea cu privirea pe fiecare.”

2)1. Scena este o oglindă a unei familii de tip tradițional în care tronează un tată autoritar.
2. Aşezarea la masă a membrilor familiei ne dezvăluie conflictele dintre tată şi ceilalți pe de o parte şi chiar între copii, pe de altă parte.
3. Prin faptul că *„Moromete stătea parcă deasupra tuturor”,* se evidențiază statutul său de „pater familias”.

3) Scena cinei familiei Moromete este simbolică pentru imaginea tatălui ca centru al familiei, întrucât el este cel care *„stătea parcă deasupra tuturor”,* altfel spus, este autoritatea supremă în casă. În ciuda faptului că această scenă trebuie privită drept un tablou perfect al familiei de tip tradițional dominată de un „pater familias”, trebuie subliniat totuşi faptul că ea pune în lumină şi conflictele existente în sânul familiei. De exemplu, faptul că cei trei frați vitregi *„stăteau spre partea dinafară a tindei”* prefigurează fuga acestora din casă şi din sat.

ANEXA 47

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

Propunător: Lăpuşan Cristiana-Ligia-Maria / ***Clasa:*** a XII-a
Obiectul: Literatura şi celelalte arte
Unitatea de conținut: Arhetipuri şi forme de transparență a lor în literatură şi celelalte arte
Subiectul: Elogiul stării de „a fi” - „Ploaie în luna lui Marte” de Nichita Stănescu; „Fight Club” de Chuck Palahniuk
Tipul lecției: lecție de sistematizare a cunoştințelor
Scopul: Consolidarea cunoştințelor privind modalitatea de abordare a ideii de „viață/existență” de către doi scriitori aparținând unor spații culturale diferite
Competențe generale:

1. Receptarea şi asimilarea particularităților literaturii şi ale celorlalte arte
2. Comprehensiunea şi interpretarea textelor literare şi a altor forme de artă
3. Situarea în context a textelor studiate prin conexiuni cu istoria artelor
4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii asupra unui text prin raportare la celelalte arte

Competențe specifice:

1.2 Aplicarea cunoştințelor de individualizare a fiecărei arte în orice context de comunicare culturală
2.1 Utilizarea strategiilor de lectură şi interpretare în vederea înțelegerii adecvate a literaturii şi celorlalte arte
2.2 Compararea viziunii despre lume, despre condiția umană sau despre artă reflectate în texte literare, nonliterare sau în alte arte
2.3 Interpretarea textelor şi altor opere de artă studiate prin prisma propriilor valori şi a propriei experiențe de lectură şi interpretare
3.1. Identificarea şi explicarea relațiilor dintre opera literară şi opera de artă studiate şi contextul/ contextele cultural/ -e în care au apărut acestea
3.2. Analiza unor conexiuni între literatura şi alte arte româneşti şi cultura europeană
4.1. Adecvarea tehnicilor şi strategiilor argumentative la situații de comunicare diverse (scrise sau orale)
4.2. Compararea si evaluarea unor argumente diferite, pentru a formula judecăți proprii
4.3. Formarea capacității de argumentare pro/ contra unei anumite arte în cadrul diverselor situații de comunicare.

Obiective operaționale:

- Să identifice corect trăsăturile definitorii ale stării de „a fi”, după cum reies din poezia lui Nichita Stănescu intitulată „Ploaie în luna lui Marte” şi interpretată de Nicu Alifantis, respectiv opera literară şi filmul „Fight Club” în regia lui David Fincher, realizat după romanul omonim scris de către Chuck Palahniuk
- Să identifice 2-4-6 trăsături definitorii ale vieții, după cum reies din opera şi filmul propuse
- Să construiască corect 1-3-5 întrebări în legătură cu elementele-cheie care configurează elogiul stării de „a fi”
- Să identifice 2-3-4 trăsături definitorii ale celor două lumi// curente literare: neomodernism şi postmodernism.

Strategia didactică: strategia deductivă; strategia explicativ – exersativă; strategia dezbaterii problematizate, strategia asaltului de idei.
Metode şi procedee: inventica, conversația euristică, problematizarea, dezbaterea, tehnica răspunsului subiectiv, exercițiul, etc.
Mijloace de învățământ: Manualul şcolar, Programa şcolară, volumul de poezii „O viziune a sentimentelor” (Nichita Stănescu), cântecul „Ploaie în luna lui Marte” (Nicu Alifantis), romanul „Fight

Club” (Chuck, Palahniuk), filmul „Fight Club” (în regia lui David Fincher), Dicționar de simboluri, studii despre curentele literare, fişe de lucru.
Forme de organizare: frontală, individuală.
Evaluarea: frontală, prin întrebări (întrebări şi răspunsuri corecte).
Nivelul de pregătire al grupului țintă: Mediu.
Bibliografie:

- Ferber, Michael. *Dicționar de simboluri literare.* Editura Cartier, Chişinău, 2001.
- Goia, Vistian. *Didactica limbii şi literaturii române – pentru gimnaziu şi liceu*. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2008.
- Manual de Limba şi Literatura Română pentru clasa a XII –a (Alexandru Crişan). Editura Humanitas, Bucureşti, 2008.
- Palahniuk, Chuck. *Fight Club*. PDF Format.
- Programa şcolară la limba şi literatura română pentru clasa a XII-a (Revizuită), Bucureşti, 2006.
- Programa şcolară (propunere proprie) pentru opționalul *Literatura şi celelalte arte.*
- Stănescu, Nichita, *Îngerul cu o carte în mâini* (Antologie). Editura Maşina de scris, Bucureşti, 2005.
- Szekely, Eva-Monica. *Competența de (re)lectură. Experiențe în viziune integrată,* Editura Dacia, Cluj Napoca, 2007.
- ****Fight Club* – film în regia lui David Fincher.
- www.romanianvoice.com – audio: Alifantis, Nicu. *Ploaie în luna lui Marte.*
- www.youtube.com – video: Alifantis, Nicu. *Ploaie în luna lui Marte.*

Prima oră (50′)

Etape/ Timp	***Secvențe de conținut (activitatea propunătorului)***	***Activități de învățare (activitatea elevului)***	***Metode şi procedee de evaluare***	***Evaluare***
1. **Evocare** 5 min.	Asigurarea cadrului necesar pentru începerea orei. Bună ziua! Pentru început, vă rog să îmi răspundeți la următoarea întrebare: Dacă cineva vă face o favoare, un cadou ori e mai atent cu voi, vă ajută, ce sentimente vă încearcă față de acea persoană? Atunci, lui Dumnezeu, celui care ne-a oferit şansa de a trăi, cum ar trebui să îi răspundem? Da, aşa este. Tocmai despre acest subiect vom vorbi astăzi şi anume despre elogiul stării de „a fi”. La ce credeți că se referă această	Pregătirea copiilor pentru oră (cărți şi caiete de *Limba şi literatura română* pe bănci) Bună ziua! Ne încearcă sentimente de admirație, ne simțim mai apropiați de ea/ el şi ne gândim cum să o recompensăm, cum să răspundem la gestul ei în semn de mulțumire şi apreciere. Prin iubire; să fim credincioşi. La modul în care ne bucurăm că trăim, că existăm.	Conversația	

	temă? Foarte bine. Tema pe care ați pregătit-o pentru astăzi referitoare la imaginea aripii/ zborului, a lunii Martie, a ploii, a luptei, la cele 7 zile ale creației, la opera lui Nichita Stănescu şi romanul lui Chuck Palahniuk o vom verifica pe parcursul orei, fiindu-ne necesară în a găsi diferite răspunsuri. Pentru început ne vom organiza în trei grupuri. Această distribuire o realizez după răspunsurile pe care le-ați dat ora trecută la întrebările din chestionarul referitor la stilurile de învățare. Grupul 1 „Pro literatura” şi Grupul 2 „Pro muzică” se vor aşeza cu spatele la tablă, iar Grupul 3 „Pro film” se va aşeza cu fața la tablă. Fiecare elev va primi fişele de lucru pe care vi le-am pregătit.	Elevii se grupează după nominalizarea profesorului. Elevii primesc fişele de lucru.		
2. **Realiza-rea sensului** 10 min.	Pentru început vom lucra pe Fişa cu nr. 1. La ce se referă aceasta? Vă este cunoscută această poezie? În ce curent literar se înscrie? Într-adevăr. Acum vom încerca să descifrăm textul, să vedem cum este surprins acest elogiu adus stării de „a fi”. Ce ştiți despre această idee şi poeziile lui Nichita Stănescu? Acum va rula material audio-video pe care l-am pregătit; este vorba despre un colaj de imagini semnificative pentru tema şi ideile poeziei	La poezia lui Nichita Stănescu, intitulată „Ploaie în luna lui Marte”. Da. Am citit-o pentru azi. Ea se înscrie în neomodernism sau în Generația '60. Da. Este şi un cântec al Paulei Seling şi a lui Nicu Alifantis. Nichita Stănescu obişnuieşte să descrie iubirea ca parte esențială a vieții. Elevii din Grupul 1 citesc poezia de pe fişă (în timp ce o şi aud cântată), cei din Grupul 2 ascultă melodia, iar cei din Grupul 3 vizionează	Conversația euristică Verificarea Problematizarea Lucrul în grup	Are loc verificarea parțială a temei.

	stănesciene, prezentat pe fundalul melodiei interpretate de către Nicu Alifantis, „Ploaie în luna lui Marte”. Cei din Grupul 1 vor lectura textul de pe fişa primită, cei din Grupul 2 vor asculta cântecul, iar cei din Grupul 3 vor vizualiza materialul audio-video.	materialul audio-video.		
3. **Atelier de creație** 28 min.	Pentru început, să vedem despre ce este vorba în poezia//cântecul//colajul referitor la „Ploaie în luna lui Marte” de Nichita Stănescu? Cum se simt ei? Am putea spune atunci că iubirea e o stare de „a fi”? De ce? Credeți că se aduce un elogiu acestei stări prin iubire? De ce? Acum vom rezolva sarcina cu numărul 1: Notează imaginile prezente în poezie/ materialul audio-video care caracterizează starea de „a fi”. Sarcina cu nr. 2 presupune sintetizarea ideilor sub forma unui cvintet. Cine vrea să citească regulile?	Câte un elev din fiecare grupă răspunde: Am citit/ am auzit/ am văzut că este vorba despre doi îndrăgostiți, aflați într-o mansardă, pe o vreme ploioasă din luna Martie, posibil ziua. Ei simt că plutesc, că ar avea aripi, că iubirea lor e singura care contează. Da. Pentru că totul se învârte în jurul acestui sentiment; nici măcar ploaia infernală nu mai contează, chiar şi durata temporală e lungă (o lună). Da, se aduce, deoarece viața e cea care ne dă şansa de a iubi. Şi, în plus, se vorbeşte despre iubirea din trecut. Elevii rezolvă împreună cu profesorul sarcina nr. 1. „A fi”: mişcare, viață/ existență, dans, iubire, a striga, zbor/ cer, suflet, cădere, timp, etc. Un elev citeşte regulile pentru rezolvarea sarcinii nr. 2: Cvintetul – strofă alcătuită din 5 versuri 1. Primul vers = un cuvânt–cheie referitor la discuție, fiind, de obicei, substantiv. 2. Al doilea vers = alcătuit din două cuvinte care descriu substantivul în discuție, fiind adjective. 3. Al treilea vers = alcătuit din trei cuvinte care exprimă o acțiune, fiind, de regulă, verbe la modul gerunziu. 4. Al patrulea vers =conține patru	Schimb de idei. Lucrul în grup	Pe tot parcursul orei răspunsurile elevilor vor fi luate în considerare şi explicate pentru a înțelege fie de ce sunt corecte, fie de ce sunt greşite. Evaluare formativă Răspunsurile elevilor vor fi notate pe tablă pentru a putea fi completate sau pentru a corecta unele erori.

	Începând de acum aveți două minute la dispoziție pentru a lucra în grup şi a rezolva sarcina nr. 2. Acum vom nota pe tablă şi vom discuta cvintetul realizat de fiecare grupă, iar voi vă veți completa cvintetul cu ideile celorlalți. Trecem mai departe, la sarcina cu numărul 3. Din nou, având la dispoziție 3-4 minute, veți formula, în grup, câte o întrebare scrisă într-un vârf al stelei de pe fişă referitoare la o imagine, o idee-cheie care sugerează sau explică modalitatea de sintetizare a iubirii prin intermediul unui elogiu adus stării de „a fi”. Bineînțeles, că vă veți folosi de informațiile pregătite în cadrul temei de casă. Acum vom nota pe tablă şi vom discuta întrebările formulate de fiecare grupă, iar voi vă veți completa steluța cu ideile celorlalți.	cuvinte şi exprimă sentimentele față de subiect. 5. Al cincilea vers = un cuvânt prin care se sintetizează cele prezentate. Elevii rezolvă sarcina nr. 2. 1. viața/ existența 2. efemeră/înălțătoare/mirifică/ ludică 3. iubind/ dansând/ plouând/ strigând/ zburând 4. Te înalță la cer. Te ademeneşte prin iubire. Viața înseamnă a iubi. 5. existență/iubire/iubind/celălalt Elevii îşi expun şi argumentează ideile, completându-şi în acelaşi timp cvintetul. Elevii rezolvă în grup sarcina cu nr. 3: - De ce este iubirea cheia vieții? - De ce a optat poetul pentru luna Martie? - Care este legătura dintre imaginea ploii, iubire şi viață? - Care este legătura dintre ideile de zbor – iubire - viață? - De ce afirmă poetul:„N-aş mai fi vrut să se sfârşească/ niciodată-acea lună-a lui Marte.”? Elevii îşi expun şi argumentează ideile, folosind concepte adecvate artei din care face parte opera şi completându-şi în acelaşi timp fişa de lucru.	Lucrul în grup Schimb de idei. Lucrul în grup Schimb de idei.	Evaluare formativă Are loc verificarea parțială a temei. Evaluare formativă
4. **Reflecția** 7 min.	În final, fiecare elev trebuie să completeze fişa de evaluare formativă.	Elevii completează fişa de evaluare formativă.		Evaluare formativă.

Ora a doua (50′)

Etape/ Timp	***Secvențe de conținut (activitatea propunătorului)***	***Activități de învățare (activitatea elevului)***	***Metode și procedee de evaluare***	***Evaluare***
1. **Evocare** 3 min.	Şi în această oră vom păstra modalitatea de organizare, adică cele trei grupe; ne vom desfăşura ora după aceeaşi paşi pe care i-am parcurs anterior. Singura schimbare e cea a textului. Vom aborda un fragment din „Fight Club”. Acum aveți în față fişa cu nr. 2, referitoare tot la tema elogiului adus vieții.	Elevii primesc fişele de lucru.	Conversația	
2. **Realiza-rea sensului** 5 min.	La ce se referă titlul „Fight Club”? Vă este cunoscut? Despre ce era vorba în film? Da, este adevărat. Ceea ce e important să rețineți este faptul că acesta reprezintă o altă față a prietenului său, Jack, care era liniştit, se conforma realității, o față a non-conformistului. Teoretic, sunt unul şi aceeaşi persoană. În ce curent literar se înscrie această operă? Într-adevăr. Acum vom încerca să descifrăm textul, să vedem cum este surprins elogiul adus stării de „a fi”. Acum va rula materialul audio-video pe care l-am pregătit; este vorba despre nişte fragmente din filmul „Fight Club”. Cei din Grupul 1 vor citi textul de pe fişa primită, care reprezintă fragmentele de text corespunzătoare secvențelor de film, cei din Grupul 2 vor asculta replicile personajelor, pe care le aveți traduse pe	La romanul lui Chuck Palahniuk şi la filmul regizat de către David Fincher. Da. Am văzut filmul. Despre un tânăr care creează un club bazat pe luptă, care vrea să creeze o nouă lume. În postmodernism. Elevii din Grupul 1 citesc fragmentul de text de pe fişă, cei din Grupul 2 ascultă replicile personajelor, iar cei din Grupul 3 vizionează materialul audio-video.	Conversația euristică Verificarea Problemati-zarea Lucrul în grup	Are loc verificarea parțială a temei.

	fişă, iar cei din Grupul 3 vor viziona materialul audio-video.			
3. **Atelier de creație** 29 min.	Pentru început, să vedem despre ce este vorba în fragmentele pe care le-am ales? Foarte bine. Am putea spune că este vorba despre o nouă lume şi despre iubire? Da, ai dreptate. E esențială sesizarea ta. Credeți că se aduce un elogiu stării de „a fi”? De ce? Într-adevăr. Acum vom rezolva sarcina cu numărul 1: Notează imagini prezente în text/ film care configurează starea de „a fi”. Trecem la Sarcina cu nr. 2, care, după cum deja ştiți, presupune sintetizarea ideilor sub forma unui cvintet. Începând de acum aveți trei minute la dispoziție pentru a	Câte un elev din fiecare grupă răspunde: După cum am citit/ am auzit/ am văzut în primul fragment este vorba despre cele 7 reguli ale Fight Club- ului: 1. Nu vorbeşti nimănui despre Fight Club. 2. Nu vorbeşti nimănui despre Fight Club. 3. Când cineva spune stop sau leşină, chiar dacă se preface, lupta se încheie. 4. Doar doi bărbați la o luptă. Nu au loc mai multe lupte în acelaşi timp. 5. Se luptă fără cămăşi şi fără păpuci. 6. Luptele se desfăşoară atâta timp cât este necesar. 7. În prima ta seară la Fight Club trebuie să te lupți. În al doilea fragment este descrisă întâlnirea dintre Tyler şi Marla. Da, este vorba despre o nouă lume, dar este mai puțin prezent sentimentul de iubire. E vorba mai degrabă despre atracția fizică şi nu despre iubire. Nu, dimpotrivă. Personajele urmăresc să creeze o altă lume, un alt fel de „a fi”, ei simțind această stare drept copleşitoare. Elevii rezolvă împreună cu profesorul sarcina nr. 1. „A fi”: mişcare, supunere, mimesis, existență, şablon, revoltă, luptă, întuneric, non-conformism, corporalitate, (de)cădere, timp etc. Elevii rezolvă sarcina nr. 2. 1. viața/ existența 2. tristă/întunecată/libertină/ nonconformistă/brutală/creare 3. luptând/supraviețuind/ imitând/ creând/ strigând 4. E o luptă continuă.	Discuții în perechi / grup Conversația euristică Lucrul în grup	Pe tot parcursul orei răspunsurile elevilor vor fi luate în considerare şi explicate pentru a înțelege fie de ce sunt corecte, fie de ce sunt greşite. Evaluare formativă Răspunsurile elevilor vor fi notate pe tablă pentru a putea fi completate sau pentru a corecta unele erori.

	lucra în grup şi a rezolva sarcina nr. 2. Acum vom nota pe tablă şi vom discuta cvintetul realizat de fiecare grupă, iar voi vă veți completa cvintetul cu ideile celorlalți. Trecem mai departe, la sarcina cu numărul 3. Din nou, având la dispoziție 3-4 minute, veți formula, în grup, câte o întrebare scrisă într-un vârf al stelei de pe fişă referitoare la o imagine, o idee-cheie care sugerează sau explică modalitatea de sintetizare a ideii de iubire şi viață printr-un non-elogiu adus stării de „a fi". Bineînțeles, că vă veți folosi de informațiile pregătite în cadrul temei de casă, dar şi de întrebările formulate pe fişa cu numărul 1. Acum vom nota pe tablă şi vom discuta întrebările formulate de fiecare grupă, iar voi vă veți completa steluța cu ideile celorlalți.	Te simți mereu constrâns. Viața înseamnă a crea. Viața presupune răzvrătirea Eului. 5. mimesis/modele recreate creație/non-conformism Elevii îşi expun şi argumentează ideile, completându-şi în acelaşi timp cvintetul. Elevii rezolvă în grup sarcina cu nr. 3: - De ce este răzvrătirea cheia vieții? - De ce e nevoie de o altă lume? - Care este legătura dintre imaginea apei şi viață? - Care este semnificația celor 7 reguli ale Fight Club- ului? - De ce totul, implicit starea de „a fi" se rezumă la luptă? Elevii îşi expun şi argumentează ideile, folosind concepte adecvate artei din care face parte fragmentul şi completându-şi în acelaşi timp fişa de lucru.	Discuții în perechi Lucrul în grup Discuții în perechi/ grup	Evaluare formativă Are loc verificarea parțială a temei. Evaluare formativă
4. **Reflecția** 10 min.	În final, fiecare elev trebuie să completeze fişa de evaluare formativă. Temă pentru acasă: Realizați un eseu în care să răspundeți la următoarea întrebare: *Cum este realizat elogiul stării de „a fi" în poezia, melodia şi filmul studiat?*	Elevii completează fişa de evaluare formativă. Elevii îşi notează în caiete tem pentru acasă și cerințele pentru eseu (minim 2 pagini): - folosirea a 3-4-5 concepte operaționale specifice fiecărei arte - evidențierea a 2-3-4 trăsături specifice fiecărei arte - evidențierea a 2-3-4 trăsături specifice fiecărui curent artistic din care fac parte operele aduse în discuție.		Evaluare formativă

PROGRAMĂ ŞCOLARĂ pentru OPȚIONALUL: Literatura şi celelalte arte

COMPETENȚE GENERALE

1. Receptarea şi asimilarea particularităților literaturii şi ale celorlalte arte
2. Comprehensiunea şi interpretarea textelor şi a altor forme de artă
3. Situarea în context a textelor studiate prin conexiuni cu istoria artelor
4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii asupra unui text prin raportare la celelalte arte

COMPETENȚE SPECIFICE

1. Receptarea şi asimilarea particularităților literaturii şi celorlalte arte

1.1. Identificarea trăsăturilor// conceptelor operaționale specifice oricărei operă de artă
1.2. Aplicarea cunoştințelor de individualizare a fiecărei arte în orice context de comunicare culturală
1.3. Educarea capacității de a crea opere artistice după trăsăturile specifice acesteia

2. Comprehensiunea şi interpretarea textelor şi altor forme de artă

2.1. Utilizarea strategiilor de lectură şi interpretare în vederea înțelegerii adecvate a literaturii şi celorlalte arte
2.2. Compararea viziunii despre lume, despre condiția umană sau despre artă reflectate în texte literare, nonliterare sau în alte arte
2.3. Interpretarea textelor şi altor opere de artă studiate prin prisma propriilor valori şi a propriei experiențe de lectură şi interpretare

3. Situarea în context a textelor studiate prin conexiuni cu istoria artelor

3.1. Identificarea şi explicarea relațiilor dintre opera literară şi opera de artă studiate şi contextul/ contextele culturale în care au apărut acestea
3.2. Integrarea cunoştințelor privind literatura română şi celelalte arte într-o viziune coerentă asupra culturii româneşti
3.3. Analiza unor conexiuni între literatura şi alte arte româneşti şi cultura europeană
3.4. Selectarea unor tehnici adecvate de documentare și cercetare a unei teme

4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii asupra unui text cu raportare la celelalte arte

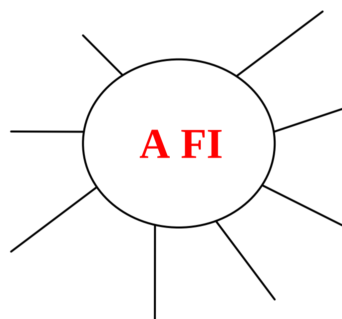
4.1. Adecvarea tehnicilor şi strategiilor argumentative la situații de comunicare diverse (scrise sau orale)
4.2. Compararea și evaluarea unor argumente diferite, pentru a formula judecăți proprii
4.3. Formarea capacității de argumentare pro/ contra unei anumite arte în diferite situații de comunicare.

Suport teoretic: **Fişa de lucru nr. 1**

PLOAIE ÎN LUNA LUI MARTE

Text literar: Nichita Stănescu
Interpret: Nicu Alifantis

1.Completați figura de mai jos folosind concepte care exprimă simboluri, imagini aparținând operei „Ploaie în luna lui Marte”, legate de ideea de „a fi”.



2. Alcătuiți un cvintet al stării de „a fi”, aşa cum apare în opera „Ploaie în luna lui Marte”, ținând cont de următoarele reguli de constituire:

1. Primul vers = un cuvânt–cheie referitor la discuție, fiind, de obicei, substantiv.	1. ………………………………..
2. Al doilea vers = alcătuit din două cuvinte care descriu substantivul în discuție, fiind adjective.	2. ………………………………..
3. Al treilea vers = alcătuit din trei cuvinte care exprimă o acțiune, fiind, de regulă, verbe la modul gerunziu.	3. ……………………………….
4. Al patrulea vers =conține patru cuvinte şi exprimă sentimentele față de subiect.	4. …………………………………
5. Al cincilea vers = un cuvânt prin care se sintetizează cele prezentate.	5. …………………………………

3. Pentru fiecare vârf al stelei, formulați câte o întrebare referitoare la un simbol, o idee-cheie care sugerează sau explică modalitatea de sintetizare a iubirii prin intermediul unui elogiu adus stării de „a fi”.

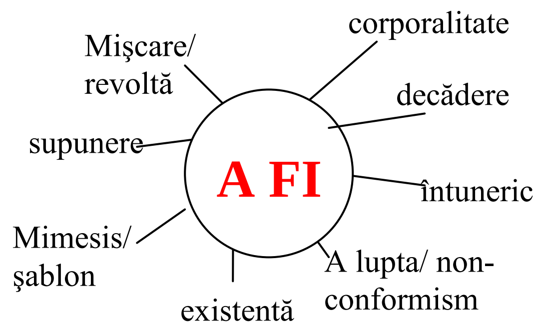


Propunere suport practic: **Fişa de lucru nr. 2**

FIGHT CLUB

Text literar: Chuck Palahniuk
Film în regia lui: David Fincher

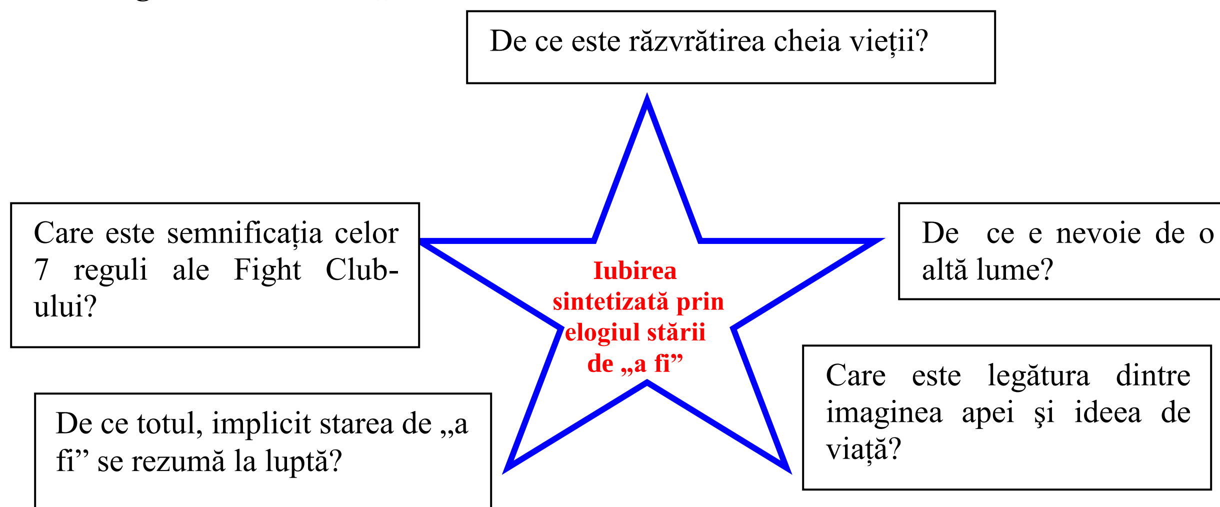
1.Completați figura de mai jos folosind concepte ce exprimă simboluri, imagini aparținând operei „Fight Club”, legate de ideea de „a fi”.



2. Alcătuiți un cvintet al stării de „a fi”, aşa cum apare în opera „Fight Club”, ținând cont de următoarele reguli de constituire:

1. Primul vers = un cuvânt–cheie referitor la discuție, fiind, de obicei, substantiv.	1. viața/ existența
2. Al doilea vers = alcătuit din două cuvinte care descriu substantivul în discuție, fiind adjective.	2. tristă/ întunecată/ libertină/ nonconformistă/ brutală/ creare
3. Al treilea vers = alcătuit din trei cuvinte care exprimă o acțiune, fiind, de regulă, verbe la modul gerunziu.	3. luptând/ supraviețuind/ imitând/ creând/ strigând
4. Al patrulea vers =conține patru cuvinte şi exprimă sentimentele față de subiect.	4. E o luptă continuă./ Te simți mereu constrâns. Viața înseamnă a crea./Viața presupune răzvrătirea Eului.
5. Al cincilea vers = un cuvânt prin care se sintetizează cele prezentate.	5. mimesis/ creație/ non-conformism

3. Pentru fiecare vârf al stelei, formulați câte o întrebare referitoare la un simbol, o idee-cheie care sugerează sau explică modalitatea de sintetizare a ideii de iubire şi viață prin intermediul unui non-elogiu adus stării de „a fi”.



ELEV……………………....CLASA.......

TEST DE EVALUARE FORMATIVĂ
- Elogiul stării de „a fi” –

Materiale: „Ploaie în luna lui Marte” de Nichita Stănescu; „Fight Club” de Chuck Palahniuk

1. Realizează o sinteză a stării de „**a fi**” identificată în materialele studiate folosindu-te de conceptele operaționale specifice fiecărei arte (literatură, muzică şi film).
2. Realizează o sinteză a ideii de **elogiu** identificată în materialele studiate folosindu-te de conceptele operaționale specifice fiecărei arte (literatură, muzică şi film).
3. Realizează o sinteză a ideii de **iubire** identificată în materialele studiate folosindu-te de conceptele operaționale specifice fiecărei arte (literatură, muzică şi film).

ANEXE TEXTE-SUPORT

Anexa 1

PLOAIE ÎN LUNA LUI MARTE
de Nichita Stănescu

Ploua infernal,
şi noi ne iubeam prin mansarde.
Prin cerul ferestrei, oval,
norii curgeau în luna lui Marte.

Pereții odăii erau
neliniştiți, sub desene în cretă.
Sufletele noastre dansau
nevăzute-ntr-o lume concretă.

O să te plouă pe aripi, spuneai,
plouă cu globuri pe glob şi prin vreme.
Nu-i nimic, îți spuneam, Lorelei,
mie-mi plouă zborul, cu pene.

Şi mă-nălțam. Şi nu mai ştiam unde-mi
lăsasem în lume odaia.
Tu mă strigai din urmă: răspunde-mi,
răspunde-mi,
cine-s mai frumoşi: oamenii?... ploaia?...

Ploua infernal, ploaie de tot nebunească,
şi noi ne iubeam prin mansarde.
N-aş mai fi vrut să se sfârşească
niciodată-acea lună-a lui Marte.

Anexa 2

FIGHT CLUB
de Chuck Palahniuk

\- fragmente –

1. Atenție la mine!Bine-ați-venit la Fight Club. Prima regulă a Fight Club e...nu vorbiți despre Fight Club. A doua regulă a Fight Club e...nu vorbiți despre Fight Club! A treia regulă a Fight Club: când cineva strigă stop, leşină, amorțeşte,... lupta s-a terminat. A patra regulă: Doar doi în fiecare luptă. A cincia regulă: O singură luptă odată, băieți. A şasea regulă: Fără tricouri. Fără pantofi. A şaptea regulă: Luptele vor ține atât de mult cât va trebui. Şi a opta şi ultima regulă: Dacă asta e prima seară la Fight Club....sunteți obligați să luptați.

2. -Uite, e un moment cam prost. M-am dus la Debtors Anonymous. Daca vrei sa vezi unii terminați pe bune... -Tocmai plecam. -Şi eu. Am stomacul plin de Xanax. Am luat ce mai era printr-o sticlă. S-ar putea să fi fost prea mult. -Imaginează-ți-o pe Marla Singer aruncându-se prin apartament.-Nu e o sinucidere adevarată.E mai mult ca un strigăt-pentru-ajutor. Rămâi acasă atunci? Vrei să aştepți şi să mă asculți descriind moartea? Vrei să asculți şi să afli dacă spiritul meu şie să folosească telefonul? Ai mai auzit un strigăt de moarte până acum? *Uşa lui Tyler era închisă. Stăteam acolo de două luni şi uşa nu fusese niciodată închisă.* -N-o să crezi ce-am visat azi-noapte. -De-abia cred eu ce s-a întâmplat azi-noapte. -Ce faci aici? -Ce? -Asta e casa mea. Ce faci aici? Fuck you! -Oh, ai nişte prieteni bătuți în cap rău! -Am venit azi-noapte. Telefonul nu era în furcă. Ghici cine era la capătul celălalt? *Ştiam povestea înainte să mi-o spună.* -Ai mai auzit un strigat de moarte până acum? Crezi că va fi aşa cum pare a fi? Sau o să fie ca o tuse? Pregătiți-vă sufletul de evacuare

ANEXA 48

PROIECT DE ACTIVITATE DIDACTICĂ

PROPUNĂTOR: Rațiu Petru Bogdan
CLASA: a XI-a
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE:
SUBCAPITOL: Simbolul
SUBIECTUL LECȚIEI: *Pădurea spânzuraților* (film şi operă literară) interpretarea simbolurilor. Lumina.
TIPUL LECȚIEI: sistematizarea cunoştințelor - Lectura/ vizionare interpretativă
TIMP: 100 de minute
COMPETENE GENERALE:
C.1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare
C.2: Comprehensiunea şi interpretarea textelor şi a filmelor
C.3. Abordarea elementelor de analiză ale textului şi ale filmului
C.4. Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare
COMPETENȚE SPECIFICE:
C.1.3. Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în monolog şi dialog
C.2.1.Utilizarea strategiilor de lectură/ vizionare în vederea înțelegerii/ comprehensiunii/ interpretării adecvate a textelor şi a filmelor
C.2.3 Interpretarea textelor/ filmelor studiate din prisma propriilor valori şi a propriei experiențe culturale şi artistice
C.2.2. Compararea viziunii despre lume, despre condiția umană sau despre artă reflectate în texte literare, nonliterare sau în alte arte.
C.3.4. Utilizarea adecvată a tehnicilor de documentare şi cercetare a unei teme
C.4.1. Utilizarea tehnicilor şi strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse
COMPETENȚE DERIVATE:
C.O.1. să identifice 2 - 3 - 4 – semnificații ale simbolurilor
C.O.2 să identifice 4-5-6- elemente specifice simbolului în film şi literatură
C.O.3. să îşi exprime punctele de vedere argumentat şi corect din punct de vedere gramatical.
C.O.4. să utilizeze corect dicționarele de simboluri
C.O.5. să dețină abilitatea de interpretare a textelor suport şi a secvențelor din film
C.O.6. să interpreteze corect simbolurile semnificative în evoluția actului artistic
METODE ŞI PROCEDEE:
a) Metode şi procedee: conversația euristică, conversația de verificare, dezbaterea, problematizarea, tehnica răspunsului subiectiv, lectura expresivă, vizionarea filmului
b) Forme de organizare a activității: frontală, în grup.
c) Mijloace didactice: fişe de lucru (anexele), scheme, tabele, secvențe din film
d) Resurse: retroproiectore, PC, Cd cu secvențe din film.
BIBLIOGRAFIE:

- Dragomiresc, Gh.,N., *Dicționarul figurilor de stil*, Ed. Ştiințifică, Bucureşti, 1995
- Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, Ed. Artemis, Bucureşti, 1995
- Miron Suzana, Roşca Elizabeta, *Prozatori români din perioada interbelică*, Editura All, Bucureşti, 2000
- M.E.C.T, *Programa şcolară pentru clasa a XI-a. Limba şi literatura română*. Aprobată prin ordinul ministrului
- Szekely, Eva-Monica, *Competența de (re)lectură: experiențe în viziune integrată,* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2007.

Etapele Lecției/ Timp	*Activitatea propunătorului*	*Activitatea de învățare*	*Strategii didactice*	*Evaluare*
Evocare (10 min.) •Trezire a interesului elevilor pentru studiul temei – *2 min.* .	Asigurarea cadrului necesar pentru începerea orei: aerisirea sălii, pregătirea materialului didactic necesar etc. Azi vom încerca să interpretăm simbolurile, ca element dominant al unei opere artistice (literatură, pictură, fotografie, teatru, film etc), observând transformările care survin în planul semnificației şi a modului de receptare a actului artistic În observarea acestor transformări vom realiza o aplicație pe un text suport şi un film : ***Pădurea spânzuraților,*** *de Liviu Rebreanu, Pădurea spânzuraților, regia Liviu Ciulei, 1964, scenariul Titus Popovici, după romanul lui Liviu Rebreanu, imaginea Ovidiu Gologan, decoruri Giulio Tincu, muzica Theodor Grigoriu; cu Liviu Ciulei (Klapka), Victor Rebenciug (Apostol Bologa), Ana Syeles (Ilona), Ştefan Ciubotăraşu (Petre I), Ion Caramitru (Petre II), Gina Patrichi (Roza), Andrei Csiky (Varga), Emil Botta (Cervenko)* Astfel, la sfârşitul	Pregătirea elevilor pentru oră (cărți şi caiete *de Limba şi literatura română* pe bănci) Elevii pregătesc alături de profesor aparatura necesară desfăşurării lecției.	Conversația Conversația de verificare	Pe tot parcursul orei răspunsurile vor fi monitorizate pe tablă, să le vadă toți elevii, aceştia observând că răspunsurile complexe şi complete vor rezulta din suma răspunsurilor individuale.

•Comunicarea competențelor specifice	lecției voi, elevii, trebuie să identificați şi să interpretați corect manifestarea simbolului în literatură şi film. Să observăm cum un fapt de literatură se poate construi ca imagine şi ca semnificație în film sau în artă, precum şi utilizarea în contexte diferite a aceluiaşi simbol.			Obser-vația sistema-tică
<u>Realizarea sensului (30 de min)</u> •Prezentarea materialului faptic (organizarea şi transmiterea conținutului informațional) •Dirijarea învățării (intervențiile profesorului în organizarea activității de învățare)	Profesorul oferă elevilor fişele de lucru (vezi Anexe) Profesorul atrage atenția asupra faptului că toate informațiile care se vor deprinde din cadrul textelor din anexe, vor construi în final scheletul pentru realizarea unui eseu cu titlul: **Simbolul - element component al literaturii şi al filmului**. Profesorul adresează o serie de întrebări: Când auziți cuvântul simbol la ce vă gândiți? Cu ce altă figură de stil asemănați simbolul?	Elevii sunt atenți la cele transmise de profesor. Elevii vor trebui să numească simboluri convenționale sau de înțelegere – *drapele* şi *stemele statelor*; analogice - *porumbeii*, ca păsări ai iubirii, ai păcii; sau ontologice - *crucea* ca simbol al creştinismului	Lectura expresivă Dezbatere	

	Care e diferența dintre un simbol și o metaforă? **OBS! Metafora „apare spontan şi efemer în contextul poetic, sensibilizând aproape totdeauna imaginea unui obiect concret, care poate avea sau nu legătură tematică cu mesajul poetic, pe când simbolul poate fi o imagine analogică ori convențională menită să sensibilizeze o idee abstractă […], care se repetă, adesea, sistematic […] şi țintește direct la transmiterea mesajului”** (Gh. N. Dragomirescu)**. Un simbol este un element de legătură, încărcat de meditație şi analogie.** Cum se poate defini simbolul, luând în considerare de exempu **floarea,** care este palbabilă, concretă şi semnifică gingăşia, puritatea, efemeritatea etc În *Structurile antropologice ale imaginarului* (2000), Gilbert Durand afirma că: „orice simbolism este un fel de gnosă, adică un procedeu de meditație printr-o concretă şi experimentată cunoaștere” ca o trecere de la *eikon (imaginea)* la *eidos (ideea)*	Ex: Simbolul ia ființă, ca şi *metafora. Au ca punct comun* tehnica substituirii Simbolul este re-utilizabil, metafora are caracterul de unicitate. Ca trop simbolul poate fi definit drept nume al unui obiect concret, ales în mod convențional pentru a desemna o întreagă clasă de obiecte, o noțiune abstractă sau o	Lectura expresivă Conversația euristică	

	dacă un simbol este constituit din două componente, unde se mai poate regăsi?. Oferiți un exemplu în care un simbol este format din cele două componente. Acum vom lua în discuție începutul şi finalul din romanul <u>Pădurea spânzuraților,</u> pentru a observa simbolurile dominante şi semnificația lor. De asemenea vă rog să fiți atenți la elementele/ momentele pe care regizorul le accentuează în film, şi modalitatea prin care o face. Pentru început rog un elev spre a citi incipitul romanului. Acum vom urmări partea corespunzătoare din film. Vom extrage simbolurile, din text completând **tabelul 1.** Cum putem afla semnificația simbolurilor? Voi cere unui elev să citească finalul romanului şi vom urmări partea corespunzătoare din film. Se reia demersul interpretativ (vezi anexa 1) împărțindu-se pe două grupe. La final vom dezbate interpretărilor oferite, observând următoarele aspecte: • Este un roman	însuşire predominantă cu care poate fi pus în legătură. Aici elevii vor observa faptul că simbolul transmite un mesaj, dar poate apărea şi în imagine, derivând în pictură, fotografie, televiziune, film. Ex. felicitare Unul dintre elevi începe lectura textului suport din tabel (Anexa 1) Elevii urmăresc secvențele propuse şi îşi notează elementele pe care regizorul le accentuează Elevii extrag simbolurile, contextul, sensul denotativ şi sensul conotativ, şi reprezentarea acestuia. **OBS! Pentru un**	Dezbaterea Problematizarea	

	simetric • Are structura unui corp sferoid • Este un roman psihologic • Este un roman subiectiv	**demers interpretativ corect este nevoie să se apeleze la dicționare de simboluri. – J. Chevalier, Ivan Evseev, Doina Ruşti, G. Bachelard, Gilbert Durand etc.**		
	La final vor dezbate interpretările oferite, observând următoarele aspecte: Este un roman /film simetric -Are structura unui corp sferoid -Este un roman /film psihologic -Este un roman subiectiv -Filmul /dramatic, urmează logica epicului -Se trece de la limbajul literar la cel audio vizual, filmic -Modificarea structurii şi a compoziției originare conform unei logici de tip dramaturgic, nu de tip epic -Ecranizarea dă dovadă de expresivitate poetică şi de putere de analiză prin imagini sugestive -Accentuează funcția introspectivă a camerei de luat vederi, pe care o leagă de atenția acordată chipurilor şi ochilor, prin intermediul cărora spectatorii ar avea acces la dimensiunea psihologică a caracterelor şi situațiilor -Compoziția cadrului, dar şi imaginea de alb negru, trecând prin diferite nuanțe de gri, contribuie la eficacitatea expresivă a filmului -Recurge la cenuşiu pentru gravitatea situației descrise, fiind inspirat de opera lui Rebreanu, prin precizarea referitoare la impresia de închidere lăsată de decorul execuției lui Svoboda şi prin comparația cu un „clopot uriaş de sticlă aburită.		Analiză compara tivă	
Relectur a n **(30 de min)**	Observându-se dominanța simbolului **luminii**, vom interpreta recurența acestuia în cadrul filmului şi a textului. Pentru aceasta elevii vor citi şi urmări partea din operă în care re-apare Lumina.	Elevii vor observa că în cadrul filmului, lipseşte secvența din roman, în care îi apare lui Apostol Bologa imaginea divinității sub formă de Lumină	Lectura expresivă Conversația euristică	

	Imaginați-vă două cadre prin care ați sugera semnificația luminii divine.	Elevii încep o dezbatere pe problema regimului politic vs artă, estetic (etic, estetic și politic) Elevii își expun propriile opinii. Ex. În biserică o lumină măreață, în rugăciune ca într-o reverie ia naștere o lumină etc.		
<u>Reflecția</u> **<u>(30 de min)</u>** •Fixarea și stabilirea performanței (asigurarea conexiunii inverse) •Aplicarea în practică (efectuarea de exerciții, probleme, analize) •Asigurarea feed-backului (modalități de cunoaștere a efectelor acțiunii didactice din perspectiva	Care credeți acum că este plurisemnificația simbolului luminii? În ce opere și filme credeți că aveți posibilitatea de a le identifica? Exprimați-vă opinia în 6-10 rânduri despre repetabilitatea unui simbol în acte artistice diferite. Urmează observarea desfășurării semnificației luminii printr-un tabel intertextual, transdisciplinar Cum receptați lumina din Biblie față de poezie? Există diferențe între lumina din tablou și cea din fotografie? De ce? Cum receptați lumina în spectacol, e diferit de momentul lecturii? Etc. Elevii sunt întrebați dacă factori externi influențează receptarea corectă a filmului, sau a altui act artistic. De asemenea se poate face referire la	Elevii își expun primele emoții, sentimente, stări la vederea textelor și a imaginilor. A se vedea anexa. Elevii vor răspunde la întrebări (a se lua în calcul observațiile) Există diferențe din cauza Bibliei-carte sfântă vs poezia, deși efectul lor este de cuprindere a cunoașterii. Fotografia devine o realitate secundă, pe când tabloul este creat prin/în imaginația	Tehnica răspunsului subiectiv Problematizarea Tehnica răspunsului subiectiv și argumentat	Profesorul notează corectitudinea opiniilor elevilor Tehnica argu-mentării Corecti-tudinea gramaticală Originalitatea ideilor

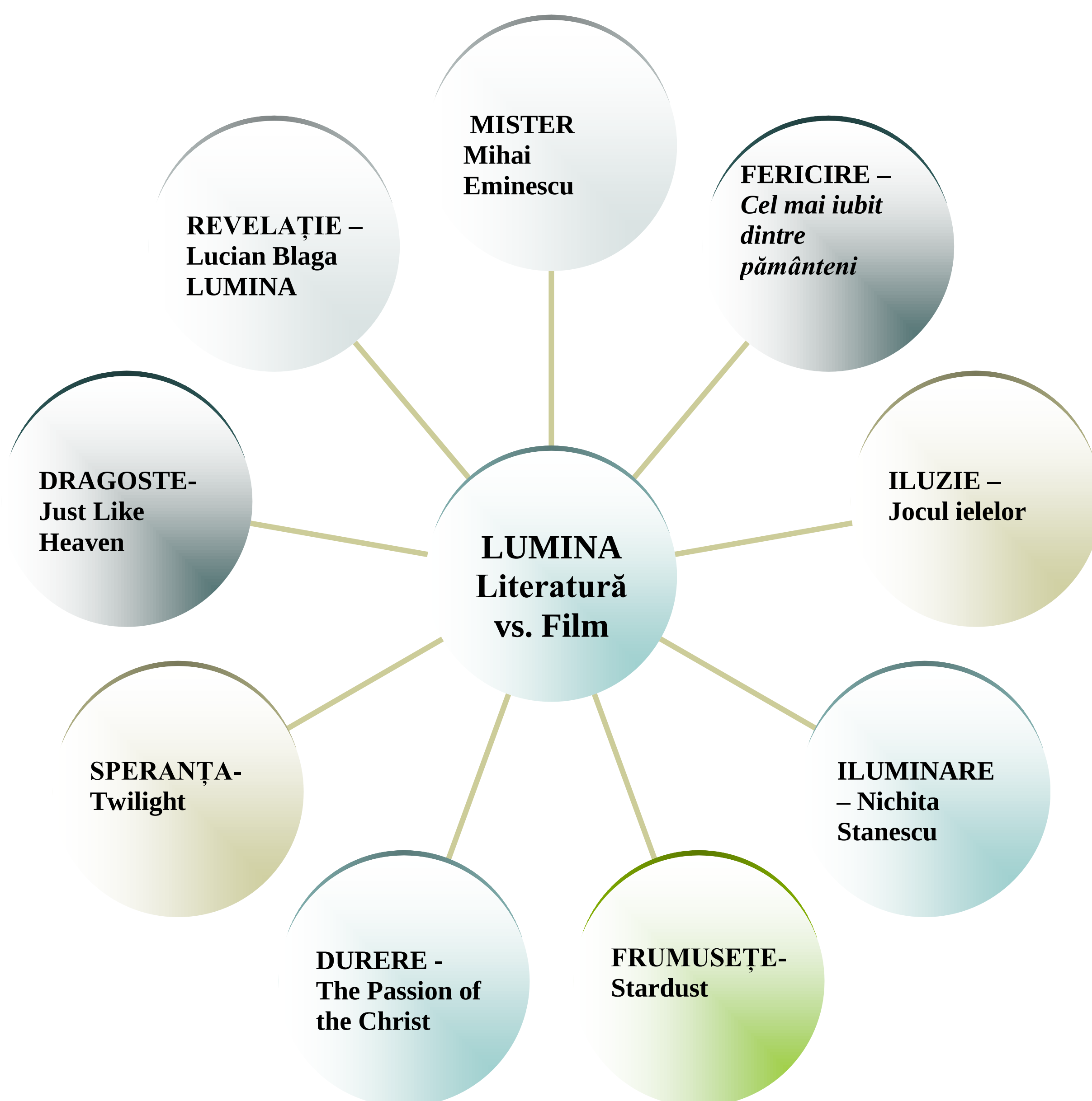
profesorului şi a elevului)	afirmaţia lui Al Philippide: *„Sunt cărţi pe care le laşi o dată cu căderea frunzelor, ca să le iei din nou primăvara"*	creatorului. Se poate apela la interpretarea muzicii din film. Muzica are şi ea un rol în creionarea atmosferei. S-a apelat la muzica dodecafonică, adică o modalitate de exprimare sonoră nu prin armonii, ci prin disonanţe, prin asociaţii dizarmonice de sunete ascuţite – muzica situată în „zona morbidului, a tragicului, a unui dramatism existenţial din care nu se poate ieşi". Muzica filmului subliniază dimensiunea vizuală, marchează anumite apariţii imagini, precum aceea a reflectorului pe care trebuie să-l distrugă, din ordin Apostol Bologa.		
Discurs nou	Iniţierea unor discuţii frontale cu clasa. Dacă ar fi să utilizaţi voi într-un obiect artistic simbolul luminii ce valori şi atitudini pe care le-aţi observat /detectat/ regăsit acum aţi utiliza?	Elevii pot răspunde: sinceritatea, frumuseţea lumii exterioare şi interioare, patriotism, creativitate, respect faţă de sine, libertate, loialitate, curaj, implicare.		

Text suport - Pădurea spânzuraților/ Filmul - Pădurea spânzuraților	**Întrebări intratextuale Interpretarea simbolurilor**
Incipitul textului vs. fragmente din film **Minutele: 4, 50- 16.30** Începutul romanului relatează o atmosferă cenuşie de toamnă mohorâtă, în timpul primului război mondial, în care imaginea spânzurătorii stăpâneşte întreg spațiul vizual şi spiritual *„Sub cerul cenuşiu de toamnă ca un clopot uriaş de sticlă aburită, spânzurătoarea nouă şi sfidătoare…întindea brațul cu ştreangul spre câmpia neagră”* Apostol Bologa supraveghează cu severitate pregătirea execuției; simte că îşi face datoria față de țară Momentul crucial care va declanşa conflictul personajului este privirea obsedantă a lui Soboda *„simți limpede că **flacăra** din ochii condamnatului i se prelingea în inimă ca o imputare dureroasă.. ochii omului osândit parcă îl fascinează cu privirea lor disprețuitoare de moarte şi înfrumusețată de o dragoste uriaşă”* *„ Svoboda..lepădă îndată mantaua şi rămase într-o haină civilă cu gulerul răsfrânt, care-i lăsa gol gâtul alb, subțire şi lung. Pe urmă scoase pălăria, îşi netezi părul pe frunte şi sărută lacom crucea din mâna preotului, închinându-se repede… Se uită împrejur o clipă, puțin uluit, ca şi când ar fi uitat ceva. Apoi cu o licărire de bucurie, îşi aduse aminte şi se sui pe scăunelul de lângă stâlpul de brad. Cu privirea lucitoare, cu fața albă şi luminată, părea că vrea să vestească oamenilor o izbândă mare.”* **EX - simboluri:** spânzurătoarea – moartea antinomia cu pădurea –viață, regenerare spânzurații – final definitiv lumina- renaștere, înviere..... albul nevinovăției irizările luminii cenuşiul, arămiul toamnei lumina răsăritului de primăvară întunericul cimitirul !!!**lumina** este simbol cardinal şi indiciu textual al momentelor esențiale ale devenirii eroilor.	**Clasificați simbolurile identificate la nivelul textului. Câte dintre ele identificați în film? Care e diferența?** !!! A se vedea transformarea cuvântului simbol în imagine/ decor vs. cuvânt rostit de personaj vs personaj Clasificare simboluri: antropologice, cromatice, ale cronosului, analogon mimetic, analogon simbolic, ale conştiinței !!! ***Atenție***: înaintea identificării simbolului la nivelul discursului e nevoie de o observare atentă a evenimentelor vs. în film simbolul este accentuat de regizor prin apropiere de cadru, muzică, decor, imagine, jocuri de lumini şi umbre, intonație etc. **SCENA spânzurării lui Svoboda** • Se petrece într-o seară de toamnă • „spânzurătoarea sfidătoare”(privirea sfidătoare a lui Svoboda) – la marginea satului, braț cu ştreang, scăunelul, groapa „rana pământului” • Procedeul: cineva avea grijă de buna desfăşurarea a lucrurilor • Mulțimea era înspăimântată • Condamnatul: îmbrăcat în haine civile, sărutul crucii, ..., îşi potriveşte singur ştreangul, ..., moartea e văzută de el ca o izbândă mare, pentru că nu regretă gestul dezertării, astfel el se eliberează de o povară, aceea de a lupta împotriva alor săi. • Apostol va fi obsedat pe tot parcursul romanului de privirea luminoasă şi plină de viață a lui Svoboda. • Scena este prezentată prin intermediul privirii şi al sentimentelor pe care le remarcă Bologa în acel moment, din afară Identificați simbolurile dominante ale discursului/filmului. Care este semnificația lor?

<table>
<tr><td colspan="3">Observați devenirea simbolului luminii.
Ex: Aparținând la început luminii din afară, unde întrerupe accidental întunericul „umed, înecăcios” devenind apoi „înfumurare de lumină”, strălucirea va coborî în interior „Aici e lumina! Răspunse Apostol triumfător bătându-şi inima cu palma „ sau „în acelaşi timp flacăra ardea mai albă în sufletul lui , ca un rug misterios care-i mistuia trecutul şi-i zămizlea viitorului”. Timpul uman este reprezentant de registrul luminii „viitorul care mijea ca o auroră strălucitoare” ca de altfel şi destinul uman. „Luceafărul alb”, „lumina cerească” şi seninătatea din ochii condamnatului sunt semne ale regăsirii sinelui, ale echilibrului şi limpezimii interioare.</td></tr>
<tr><td>Finalul
Apostol Bologa moare ca un erou, pentru libertatea şi iubirea de adevăr, „cu ochii însetațide lumina răsăritului”, cu privirile îndreptate „spre strălucirea cerească”, în timp ce glasul preotului îi străbate înălțarea „Primeşte, Doamne, sufletul robului tău, Apostol”
Groapa nu părea adâncă şi lutul era azvârlit numai în dreapta, alcătuind o movilă pe care stătea preotul, înățându-se deasupra tutror ca şi cum el ar fi trebuit să.. În stânga, la marginea gropii, un coşciug de brad, gol, descoperit… Copacul, cu o cruce neagră la mijloc, zăcea alături de o cruce mare de lemn pe care scria, cu slove strâmbe: Apostol Bologa… numele i se părea străin şi se întrebă aproape supărat: Oare cine să fie Apostol Bologa?”
„Crestele munților se desenau pe cer ca un ferăstrău uriaş cu dinții tociți. Drept în față lucea tainic luceafărul, vestind răsăritul soarelui. Apostol îşi potrivi singur ştreangul, cu ochii însetați de lumina răsăritului. Pământul i se smulse de sub picioare. Âşi simți trupul atârnând ca o povară. Privirile însă îi zburau nerăbdătoare spre strălucirea cerească, în vreme ce în urechi i se stingea glasul preotului.”</td><td>Trebuie atenționat asupra faptului că finalul filmului conferă spânzurătorii importanță maximă, astfel scena spânzurării lui Apostol Bologa nu mai este redată. Se accentuează strigătul existențial, iar apoi pământul din care se face groapa sugerându-se o încheiere a existenței eroului. Înainte de final se oferă un cadru (depărtat – apropiat) 10 secunde în care este imaginea spânzurătorii/ ştreangului.
De ce considerați că nu se prezintă scena? (scena de la început poate fi considerată ca fiind a personajului principal etc.)</td><td>Clasificați simbolurile identificate la nivelul textului. Câte dintre ele identificați în film? Care e diferența?
!!! A se vedea transformarea cuvântului simbol în imagine/ decor vs. cuvânt rostit de personaj vs personaj
<u>Clasificare simboluri</u>: antropologice, cromatice, analogon mimetic, analogon simbolic, ale conştiinței,
SCENA spânzurării lui Apostol Bologa
• Se desfăşoară primăvara spre răsăritul soarelui
• Mulțimea înspăimântată
• Spânzurătoarea: lemnul rece şi umed, legănarea ştreangului, scăunelul, coşciugul, groapa
• Condamnatul: îmbrăcat în haine civile, gâtul gol, pălăria pe cap ca să îşi acopere ochii
• Îl deranjează fumul care îl face să-şi aducă aminte de Svoboda
• Are impresia că şi-a uitat propria identitate
• Îşi potriveşte singur ştreangul
• Îşi înalță privirea spre cer şi se simte cuprins de un val de iubire
• Ochii lui erau însetați de lumină, ca simbol al eternității, al divinității (libertății)
• Condamnarea este prezentată din interior ca şi când naratorul ar fi trăit el însuşi acel moment, din interior
• Reacțiile psihofizice ale personajului
În cât timp realizezi lectura acestui fragment? În cât timp se arată imaginea creată în film? Cum se potențează plurisemantismul simbolului în descriere în cadrul literaturii față de film?
Atenție! Raportul este total invers.
!!! Definirea simbolurilor din dicționarul de simboluri, e o treaptă de valorificare a aspectului intercultural al simbolului.</td></tr>
</table>

Matrice semantică în rețea: **LUMINA (LITERATURĂ VS. FILM)**

Identificați valori semantice pentru simbolul luminii, aşa cum reiese din filme şi opere literare cunoscute. Exprimați-vă opinia în 5-10 rânduri despre semnificația Luminii.



ANEXA C

Tabel intertextual/ transdisciplinar – simbolul Luminii

Biblia	**Lumina- Lucian Blaga**	**Lumina - Mircea Eliade**	**Tablou/ Fotografie**	**Spectacol- muzică/ teatru**
"Lumina cea adevarată" (Ioan 1, 9), "mai adevarată" decât lumina aştrilor cereşti, căci este Dumnezeu însuşi care S-a aratat in lume prin Fiul Său. Hristos "S-a schimbat la faţă înaintea lor, si a strălucit faţa Lui ca soarele, iar veşmintele Lui s-au făcut albe ca lumina" (Matei 17, 2); "Şi veşmintele Lui s-au făcut strălucitoare, albe foarte, ca zăpada, cum nu poate pe pământ inălbi asa inălbitorul" (Marcu 9, 3).	Lumina *Lumina ce-o simt* *năvălindu-mi în piept când te vad,* *oare nu e un strop din lumina* *creată în ziua dintâi,* *din lumina aceea-nsetată adânc de viață?* *Nimicul zăcea-n agonie* *când singur plutea-ntuneric* *şi dat-a un semn Nepătrunsul:* *"Să fie lumină!"* *O mare şi-un vifor nebun de lumină* *facutu-s-a-n clipa:* *o sete era de pacate, de-aventuri, de doruri, de patimi,* *o sete de lume şi soare.* *Dar unde-a pierit orbitoarea lumină de-atunci - cine ştie?*	*"îl conduseră prin câteva coridoare lungi, apoi îl urcară într-un ascensor spatios si murdar, în care se transportau materiale la ultimul etaj, încă în lucru. Fărâmă nu-si dădu seama la al câtelea etaj s-a oprit. Au iesit pe usa din partea opusă si au pornit pe un coridor întunecat, cu câteva becuri slabe atârnând în loc în loc de tavan. Au coborât apoi câteva scări si au pătruns într-un alt coridor, care parcă n-ar fi făcut parte din aceeasi clădire; avea ferestre mari si curate si parchet nou si lucios, iar peretii erau proaspăt vopsiti în alb.* […] *Au pornit din nou, ocolind tot coridorul, care parcă trasa un lung semicerc, apoi s-au oprit în fata unui alt ascensor si au*	Bălaşa- Luceafărul	Finalul operei Finalul pe cat de imprevizibil ascunde lumini subţiri si spaţii neatinse ale existenţei personajului conturează un monolog de inspiraţie biblică (Eva şarpele) soluţia unei evadări de sub jugul lui Dumnezeu prin cunoaşterea si ciclicitatea vietii. Soluţia de iesire pe care o gaseşte Iona este aceea a spintecării propriei burţi care ar semnifica evadare din propria carceră, din propriul destin din propria captivitate. Drama se termină cu o replică ce sugerează increderea pe care i-o da regăsirea sinelui, pentru că „e greu sa fii singur", simbolizând un nou inceput: „Răzbim noi cumva la lumină". Gestul final este un elogiu adus ideii de sinucidere lumina şi purificarea făcând parte din acelaşi plan de regenerare şi ciclicitate.

	Lumina ce-o simt năvălindu-mi în piept când te văd - minunato, e poate ca ultimul strop din lumina creată în ziua dintâi...	*coborât.*” Sau: “*treceau necontenit prin alte coridoare, coborau si urcau alte scări, travesau săli mari, întunecate sau prea puternic luminate* […] *Apoi gardianul bătea la o uşă şi-l introducea într-un birou puternic luminat.*” (sublinierile ne aparţin)		"Iona", de Marin Sorescu, Teatrul Nottara Bucureşti, regia Monica Gavrilaş; actor: Virgil Ogăşanu

Observații: Titus Bărbulescu atrage atenția că de-a lungul volumelor există o serie de sinonime substituibile ca expresie pentru metafora luminii, care domină întreaga creație blagiană: ex. „Lumină-cer (boltă, tărie, soare, lună, stea, auroră, zi, dimineață, aur, amiază, fulger, albastru, alb).

La gnostici - citim în *Dicționarul de simboluri* al lui J. Chevalier și A. Gheerbrant - există o opoziție între lumina celestă primordială și puterea supranaturală a tenebrelor.

Gilbert Durand, în *Structurile antroplogice ale imaginarului*, observă că luminosul este asociat cel mai adesea Divinității: în limba mesopotamică cuvântul *dingir* care înseamnă luminos și strălucitor, e totodată numele Divinitătii cerești.

În *Dicționar de simboluri în opera lui Mircea Eliade*, Doina Ruști interpretează simbolul luminii și afirmă că, pentru Eliade, “lumina este matrice a lumii și legătura între individ și sinele său astral”, exemplificând prin filozofia indiană, unde lumina reprezintă o cale mistică, un mod de anulare și de depășire a lumii profane și de aceea este percepută ca o luminozitate orbitoare, care distruge individul istoric. Un alt exempu este printr-o legendă tibetană - expusă de Eliade - despre faptul că la început oamenii se perpetuau prin lumină, căci aveau în ei lumina pe care au pierdut-o când s-a trezit în ei instinctul sexual. Atunci Lumina din ei s-a stins, iar Soarele și Luna au apărut pe cer.

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

1. Abric, Jean Claude (2002), *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*, Polirom, Iaşi;
2. Albu, Gabriel (1998), *Introducere într-o pedagogie a libertății,* Polirom, Iaşi;
3. Alexandrescu, Sorin (2003), *Text şi imagine. Relații încordate, şi nu prea,* Conferință susținută la Universitatea Babes-Bolyai, Cluj-Napoca;
4. Allport, Gordon (1991), *Structura şi dezvoltarea personalității,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;
5. Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J. (2002), *Introducere în psihologie,* ed. a XI-a, Editura Tehnică, Bucureşti;
6. Auerbach, Erich (1953), *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*, Princeton UP;
7. Baudrillard, Jean, Guillaume, Marc (2002), *Figuri ale alterității,* Paralela 45, Piteşti;
8. Baumann, Zygmunt (1999), *Modernitatea lichidă*, Editura Univers, Bucureşti;
9. Bauman, Z. (2000), *Etica postmodernă,* Editura Amarcord, Timişoara;
10. Bârlogeanu, Lavinia (2001), *Psihopedagogia artei. Educația estetică*, Polirom, Iaşi;
11. Bârlogeanu, Lavinia (2004), *Antropologie sub semnul valorii: deschideri spre artă şi fenomenul educației*, Editura TREI, Bucureşti;
12. Benjamin, Walter (1986), "On the Mimetic Faculty," *Reflections*, New York-Schocken Books;
13. Birch, A. (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, Bucureşti;
14. Bocoș, Mușata (2007), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura Paralela 45, Pitești;
15. Bougnoux, Daniel (2000), *Introducere în ştiințele comunicării*, Polirom, Iaşi;
16. Capra, Fritjof (2004), *Conexiuni ascunse – integrarea dimensiunilor biologice, cognitive şi sociale într-o ştiință a durabilității ,* Bucureşti, Editura Tehnică;
17. Carroll, John B.(1979), *Limbaj şi gândire*, E.D.P., Bucureşti;
18. Călin, Marin (1997), *Teoria educației*, Editura ALL, Bucureşti;
19. Călinescu, Matei (1995), *Cinci fețe ale modernității*, Editura Univers, Bucureşti;
20. Călinescu, Matei (2003*), A citi, a reciti,* Polirom, Iaşi;
21. Cerghit, Ioan (1997), *Metode de învăţământ,* ediția a III-a, E.D.P., Bucureşti,
22. Cerghit, Ioan, Neacşu, Ioan, Negreț-Dobridor, Ion, Pânişoară, Ion-Ovidiu (2001), *Prelegeri pedagogice,* Editura Polirom, Iaşi;
23. Cioveie, Valentin, *Despre modalitățile fundamentale ale gândirii*, în *Idei în dialog*, , nr. 2 (17) / februarie 2006;
24. Codoban, Aurel (2001), *Semn şi interpretare. O introducere postmodernă în semiologie şi hermeneutică*, Editura Dacia, Cluj-Napoca;
25. Corbett, Lionel (2001), *Funcția religioasă a psihicului,* Editura IRI, Bucureşti;.
26. Cornea, Paul (1998), *Introducere în teoria lecturii*, Polirom, Iaşi;
27. Cornea, Paul (2006), *Intelectualitate și raționalitate,* Polirom, Iaşi;
28. Corniș-Pop, Marcel (2000), *Tentația hermeneutică și rescrierea critică,* Editura Curtea Veche, București;
29. Cosmovici, Andrei (1996), *Psihologie generală*, Polirom, Iaşi;
30. Costea, Octavia (2007), *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Institutul European, Iași;
31. Cucoş, Constantin (2000), *Pedagogia*, Polirom, Iaşi;
32. Cucoş, Constantin (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Polirom, Iași;
33. Dafinoiu, Ion (2002), *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul,* Polirom, Iaşi;
34. Ducrot, Oswald, Schaeffer, Jean-Marie (1996), *Noul dicționar enciclopedic al ştiințelor limbajului,* Editura Babel, Bucureşti;
35. Duck, Steve, *Relații interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa,* traducere de Margrit Talpalaru, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
36. Dumitru, Al. Ion (2000), *Dezvoltarea gândirii critice şi învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara;
37. *** (1992), *Contribution a la Pedagogie du texte. Pratique et Theorie,* în *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education,* nr. 40, 52, Universite de Geneve;
38. *** (1985), *Critical Theorie and Teaching of Literature. Proceedings of the University Center of Literary Studies,* vol. 3;
39. Deely, John (1997), *Bazele semioticii*, Editura ALL, Bucureşti;

40. Devitt, Michael, Sterelny, Kim (2000), *Limbaj şi realitate. O introducere în filosofia limbajului,* Polirom, Iaşi;
41. Dospinescu, Vasile (1998), S*emiotică şi discurs didactic*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti;
42. Dragoş, Elena (2000), *Introducere în pragmatică,* Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca;
43. Eco, Umberto (1996), *Limitele interpretării,* Editura Pontica, Constanţa;
44. Eco, Umberto (1970), *Semiotica*,
45. Fischbein, E. (1986), *Arta de a gândi*, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti;
46. Friggiere, Oliver (1990), *Un dialog intercultural prin intermediul poeziei*, în "Steaua", nr.1;
47. Frye, Northrop (1993), *Dubla viziune*, Ed. Fundaţiei Culturale Române, Bucureşti;
48. Foucault, Michel (1996), *Cuvintele şi lucrurile*, Bucureşti, Editura Univers,cap. *Discursul şi fiinţa omului,* pp. 393 - 399;
49. Foucault, Michel, *Altfel de spaţii*, în *Theatrum philosophicum. Studii, eseuri, interviuri.* 1963-1984, Cluj-Napoca, Casa Cărţii de Ştiinţă, 2001, pp.251-60;
50. Gadamer, Hans-Georg (2000), *Actualitatea frumosului*, Editura Paralela 45, Piteşti;
51. Gadamer, Hans-Georg (2002), *Moştenirea Europei*, Editura Paralela 45, Piteşti;
52. Gardner, Howard, *Inteligenţe multiple – noi orizonturi,* traducere de Nicolae Damaschin, Editura Sigma, Bucureşti, 2006.
53. Gasset, Ortega Y. (1999), *Dezumanizarea artei,* Editura Humanitas, Bucureşti;
54. Gebauer, Gunter and Christoph Wulf (1992), *Mimesis: Culture-Art-Society*. Trans. Don Reneau. Berkeley: University of California Press,
55. Genette, Gerard (1982), *Palimpsestes*, Ed. Univers, Bucureşti;
56. Gengembre, Gerard (2000), *Marile curente ale criticii literare,* Institutul European, Iaşi;
57. Goia, Vistian; Drăgotoiu, Ion (1995), *Metodica predării limbii şi literaturii române,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
58. Grayling, A.C.(1996), *Wittgenstein*, Humanitas, Bucureşti;
59. Grupul µ (1997), *Retorica poeziei,* Ed. Univers, Bucureşti;
60. Habermas, Jurgen (2000a), *Discursul filosofic al modernităţii*, Editura ALL, Bucureşti;
61. Habermas, Jurgen (2000b), *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă*, Editura ALL Educaţional, Bucureşti;
62. Hansen, Miriam (1998), "*Benjamin and Cinema: Not a One-Way Street*," *Critical Inquiry* 25.2 (Winter),
63. Huizinga, J. (1998), *Homo ludens*, Ed. Humanitas, Bucureşti;
64. Hutcheon, Linda (1997), *Politica postmodernismului*, Editura Univers, Bucureşti;
65. Ioan, Petru (1995), *Educaţie şi creaţie în perspectiva unei logici situaţionale,* E.D.P., Bucureşti;
66. Ionel, Viorel (2002), *Pedagogia situaţiilor educative*, Polirom, Iaşi;
67. Ionescu, Miron, Chiş, Vasile (1992), *Strategii de predare-învăţare,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti;
68. Ionescu, Miron, Radu, Ioan, coordonatori (2001), *Didactica modernă,* Editura Dacia, Cluj-Napoca;
69. Iser, Wolfgang (1985), *L' Acte de lecture,* Pierre Mardaga, Bruxelles;
70. Iucu, Romiţă B. (2006), M*anagementul clasei de elevi,* Editura Polirom, Iaşi;
71. Iucu, Romiţă B. (2004), *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Humanitas Educaţional, Bucureşti;
72. Jauss, H.R. (1983), *Experienţă estetică şi hermeneutică literară,* Editura Univers, Bucureşti;
73. Jay, Timothy (2003), *The Psychology of Language*, Prentice Hall, New Jersey, 604 p.;
74. Joiţa, Elena (2000), *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*, Polirom, Iaşi;
75. Joiţa, Elena (2002), *Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie,* Polirom, Iaşi;
76. *** (2002), *Manual de dezbateri academice. Comunicare, retorică, oratorie,* Polirom, Iaşi;
77. Jung, Carl Gustav (1997), *Imaginea de sine şi imaginea lui Dumnezeu*, Teora, Bucureşti;
78. Jung, Carl Gustav (1998), *Psihologie şi alchimie,* Teora, Bucureşti;
79. Jung, Carl Gustav (2003), *Opere complete. I. Arhetipurile şi inconştientul colectiv,* Editura TREI, Bucureşti;
80. Kelly, Michael, ed. (1998) "Mimesis," *The Encyclopedia of Aesthetics, vol. 3,* Oxford University Press,
81. ***, *LECTURA. Repere actuale* (2005), coord. Alina Pamfil şi Monica Onojescu, lucrările Simpozionului naţional de Didactică a Limbii şi literaturii române, ediţia a V-a, Ed. Casa Cărţii de Ştiinţă Cluj-Napoca;
82. Leucuţia, Florentina, Maria Costea (2005), *Lectura textului de critică, istorie şi estetică literară ca discurs argumentativ,* în *Lectura. Repere actuale,* Lucrările Simpozionului Naţional de Didactica

Limbii şi literaturii române, Cluj-Napoca, Ediția a V-a, Editura Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca, pp. 135-139*;*
83. Lyotard, Jean-Francois (2003), *Condiția postmodernă,* Editura Ideea Design Print, Cluj-Napoca;
84. Lupaşcu, Ştefan (2000), *Universul psihic. Sfârşitul psihanalizei*, Institutul European, Iaşi;
85. MacIntyre, A. (1998), *Tratat de morală. Despre virtute*, Humanitas, Bucureşti;
86. Manolescu, Ion, *Literatură şi psihocognitivism. O teorie a culorilor*, în în *Idei în dialog*, director H. R. Patapievici, nr. 10 (13) / 2005;
87. Manoliu-Dabija (2001), *Context şi inferențe în lectura activă,* Ed. Ştiință şi tehnică, Bucureşti;
88. Marcus, Solomon (1986), *Artă şi ştiință*, Ed. Eminescu, Bucureşti;
89. Marcus, Solomon (1989), *Invenție şi descoperire*, Ed. Cartea Românească, Bucureşti;
90. Marcus, Stroe (coord.) (1999), *Competența didactică*, Editura ALL, Bucureşti;
91. Marga, Andrei (1998), *Reconstrucția pragmatică a filosofiei*, Polirom, Iaşi;
92. Marino Adrian (1998), *Comparatism şi teoria literaturii*, Editura Paralela 45, Piteşti;
93. Mărgineanu, Nicolae (2002), *Psihologie şi literatură,* Editura Dacia, Cluj-Napoca;
94. Mecu, Carmen-Maria, *Nichita Stănescu prin lentile de psiholog,* Editura Național, Bucureşti, 2001.
95. Medeşan, Luminița, *Chestionar privind atitudinea elevilor față de lectură*, în *Lectura. Repere actuale,* (2005), coord. Alina Pamfil şi Monica Onojescu, lucrările Simpozionului național de Didactică a Limbii şi literaturii române, ediția a V-a, Ed. Casa Cărții de Ştiință Cluj-Napoca, pp. 19-29;
96. Monteil, Jean-Marc (1998), *Educație şi formare. Perspective psihosociale,* Iaşi, Polirom,;
97. Moeschler, Jacques, Reboul, Anne (1999), *Dicționar enciclopedic de pragmatică,* Editura Echinox, Cluj-Napoca;
98. Moirand, Sophie (1990), *Enseigner a communiquer*, Hachette, Paris;
99. Montangero, Jacques (2003),*Vis şi cogniție,* Editura Polirom, Iaşi;
100. Neacşu, Ioan (1999), *Instruire şi învățare*, E.D.P., Bucureşti;
101. Neacşu, Ioan (1990), *Metode şi tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, Bucureşti;
102. Neculau, Radu (2001), *Filosofii terapeutice ale modernității târzii*, Polirom, Iaşi;
103. Nicola, Ioan (2001, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Aramis, Bucureşti;
104. Nicolescu, Basarab (1999), *Transdisciplinaritatea. Manifest,* Polirom, Iaşi;
105. Nietzsche, Friedrich (1995), *Amurgul idolilor*, Editura Humanitas, Bucureşti;
106. Pamfil, Alina (2007), *Studii de didactica literaturii române*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca;
107. Pamfil, Alina (2003), *Limba şi literatura română. Structuri didactic deschise*, Editura Paralela 45, Piteşti;
108. Pamfil, Alina (2000), *Didactica limbii şi literaturii române. Gimnaziu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca,;
109. Pamfil, Alina, Ferenczi, Rita (1996), *Jurnal al profesorului de Limba şi literatura română,* Editura Fundației Soros, realizat în cadrul programului *Reading for Understanding,* Cluj-Napoca;
110. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ,* Editura Polirom, Iaşi, 1999;
111. Păun, Emil (coord. - 2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Polirom, Iaşi;
112. Păun, Emil, *Globalizarea şi probleme ale educației contemporane*, International Conference EDU - WORLD 2004, Education Facing The Contemporary World Problems, 26-28 mai 2004, Universitatea din Piteşti;
113. Pânzaru, Ioan (1999), *Practici ale interpretării de text*, Polirom, Iaşi;
114. Peirce, Charles S. (1990), *Semnificație şi acțiune*, Humanitas, Bucureşti;
115. ***, *Perspective* (2001-2008)*, Revista de Didactica Limbii şi literaturii române*, editată de ANPRO, Casa Cărții de Ştiință, Cluj-Napoca, nr.1-15);
116. Perrenoud, Ph. (2000), *Compétences, langage et communication*, *în Didactiques des langues romanes*, Bruxelles, De Boeck-Duculot,;
117. Petean, Ana şi Mircea (1996), *Ocolul lumii în cincizeci de jocuri creative*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca;
118. Pirău, Maria-Tereza (2007), *Dimensiunea morală a persoanei. Paradigme istorice şi contemporane*, Editura Universității de Nord, Baia-Mare;
119. Pirău, Mari-Tereza (2006), *Introducere în pedagogie*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca;
120. Pleşu, Andrei (2003), *Despre îngeri*, Editura Humanitas, Bucureşti;
121. Potolea, Dan (coord. - 2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative,* Polirom, Iaşi;

122. Potolea, Dan, *Formarea continuă. Aspecte actuale*, Conferință audiată, International Connference EDU-WORLD 2004, Education Facing The Contemporary World Problems, 26-28 mai 2004, Universitatea din Piteşti;
123. Rybacki, Donald J; Rybacki, Karyn C, *O introducere în arta argumentării: pledarea şi respingerea argumentelor,* traducere de Viorel Murariu, Editura Polirom, Iaşi, 2004.
124. Ricoeur, Paul (1995), *Eseuri de hermeneutică,* Humanitas, Bucureşti;
125. Ricoeur, Paul (1997), *Conflictul interpretărilor,* Editura Humanitas, Bucureşti;
126. Roco, Mihaela (2002), *Creativitate şi inteligență emoțională*, Polirom, Iaşi;
127. Rodari, G., *Gramatica fanteziei* (1983), Ed. Univers, Bucureşti;
128. Sartori, Giovanni (2005), *Homo videns. Imbecilizarea prin televiziune şi post-gândirea*, Humanitas, Bucureşti;
129. Sălăvăstru, Constantin (2003), *Teoria şi practica argumentării,* Editura Polirom, Iaşi;
130. Sălăvăstru, Constantin (2001), *Critica raționalității discursive*, Polirom, Iaşi;
131. Sălăvăstru, Constantin (1996), *Raționalitate şi discurs*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti;
132. Sebeok, Thomas (2002), *Jocul cu fantasme. Semiotică şi antropologie*, ALL Universitas, Bucureşti;
133. Secrieu, Mihaela (2007), *Bibliografie signaletică de didactica limbii și literaturii române*, vol. I, Editura Universității „Al. I. Cuza", Iaşi;
134. Secrieu, Mihaela (2006), *Didactica limbii române*, ed. a 2-a, Editura SedCom Libris, Iaşi;
135. *** (1998), *Semiotică şi filosofie. Texte de referință*, Selecția, studiul introductiv, notele şi comentariile de Alexandru Boboc, membru al Academiei Române, E.D.P., Bucureşti;
136. Sfez, Lucien (2003), *O critică a comunicării*, Editura Polirom, Iaşi;
137. Slama-Cazacu, Tatiana (1980), *Lecturi de psiholingvistică*, EDP, Bucureşti;
138. Slama-Cazacu, Tatiana (1999), *Limbaj şi context - Psiholingvistica, o ştiință a comunicării*, Editura ALL;
139. Slama-Cazacu, Tatiana (2000), *Stratageme comunicaționale şi manipularea,* Polirom, Iaşi;
140. Sorbom, Goran (1966), *Mimesis and Art*. Bonniers: Scandanavian University Books,
141. Sorin, N.(2000), *Compétence culturelle et lecture littéraire,* în *Didactique des langue romanes,* Bruxelles, De Boeck-Duculot;
142. Spăriosu, Mihai, ed. (1984), *Mimesis in Contemporary Theory*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company;
143. Stati, Sorin (coord.) (1972), *Educație şi limbaj*, EDP., Bucureşti;
144. Stengers, Isabelle (2001), *Inventarea ştiințelor moderne*, Editura Polirom, Iaşi;
145. Stanciu, M. (1999), *Reforma conținuturilor în învățământul preuniversitar,* Iaşi, Polirom,;
146. Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis S., Temple, Charles (1997), *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice,* Caiete, vol. I-II, Centrul Educația 2000+;
147. Steig, Michael (1989), *Subiectivity and Literary Understanding,* The John Hopkins University Press, Baltimore and London;
148. Stoica, Adrian, Mihail, Roxana (2006), *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*, Humanitas Educațional, București;
149. Stoica-Constantin, Ana (2004), *Creativitatea pentru studenți şi profesori,* Institutul European, Iaşi;
150. Szekely, Eva (2003), *Mircea Eliade. Tentația limitelo*r, Editura Niculescu, Bucureşti;
151. Szekely, Eva (2003), *Formarea competenței de lectură în contextul actual,* în Studia Universitatis *Petru Maior,* Philologia, 2, Târgu-Mureş, pp. 72 – 83;
152. Szekely, Eva (2003), *Lectura în viziunea modelului semiotic,* în *Annales Universitatis* Apulensis, Philologica, 4 / 2003, Alba Iulia, Lucrările sesiunii de Comunicări Ştiințifice, 5 – 7 iunie 2003, pp. 199-207;
153. Szekely, Eva (2004), *Abordări semiotice în discursul didactic // literar*, în *The 28-th ANNUAL CONGRESS of the American Romanian Academy of Arts and Scieces (ARA),* University of Tg.-Jiu, România, June 3- June 8, 2003, PROCEDING – Volume I, Scientific Editors Dr. Emil Gheorghe Moroianu, Dr. Ştefan Sorinel Ghimişi, POLYTECHNIC INTERNATIONAL PRESS, pp. 355-359,
154. Szekely, Eva (2004), *Modelul problematologic în didactica lecturii,* în *Perspective /* tema: *Întrebarea,* Revistă de Didactica limbii şi a literaturii române, Anul V, Nr. 1 (8)/ 2004, pp. 57-64 (incl.), Cluj-Napoca, ISSN 1582 – 134x;
155. Szekely, Eva (2004), *(Re)lecturile ca niveluri de sens,* în Studia Universitatis *Petru Maior, Philologia 3,* Târgu-Mureş, 2004, pp. 81 – 93, ISSN 1582 – 9960.
156. Szekely, Eva Monica (2004), *Lecturile plurale şi sensurile multiple ale operei,* în *Literar / Nonliterar. Comprehensiune, interpretare, comunicare,* Lucrările Simpozionului Național de Didactica

Limbii şi literaturii române, Cluj-Napoca, ediţia a IV-a, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2004, ISBN 973-686-586-X.
157. Szekely, Eva Monica (2004), *Didactica lecturii între raţionalitate şi problematologie*, International Connference EDU -WORLD 2004, Education Facing The Contemporary World Problems, vol. III, Edittura Universităţii din Piteşti, 2004, ISBN 973-690-255-2, pp. 262 – 271 (incl.) ;
158. Szekely, Eva Monica (2004), *Lectura ca situaţie de învăţare*, International Connference EDU -WORLD 2004, Education Facing The Contemporary World Problems, vol. III, Edittura Universităţii din Piteşti, 2004, ISBN 973-690-255-2, pp. 272 - 283 (incl.) ;
159. Szekely, Eva Monica (2004), *Repere didactice privind receptarea / interpretarea / crearea speciilor de frontieră,* în *Perspective* / tema: *Literar-nonliterar,* Revistă de Didactica limbii şi a literaturii române, Anul V, Nr.2 (9) / 2004, pp.38-46 (incl.), Cluj-Napoca, ISSN 1582 – 134x;
160. Szekely, Eva Monica (2007), *Competenţa de (re)lectură. Experienţe în viziune integrată*, Editura Dacia, Cluj-Napoca;
161. Szekely, Eva Monica, *Discursul polifonic şi imaginea celuilalt*, în *Interculturalitatea- studii, cercetări, experienţe,* Centrul Educaţia 2000+, Editura Universităţii din Bucureşti*, 2007, pp. 132-16;*
162. Eva Monica Szekely, *The Intercultural Educational Languages: Passing Stereotypes,* în *The International Journal of Learning*, Volume 15, Issue 8, ISSN 1447-9494, pp.129-140, 2008.
163. Şchiopu, Ursula; Verza, Emil (1989), *Adolescenţa. Personalitate şi limbaj,* Editura Albatros, Bucureşti;
164. Şchiopu, U., Verza, E. (1981), *Psihologia vârstelor. (Ciclurile vieţii)*. E.D.P., Bucureşti;
165. Şerbănescu, Andra (2002), *Întrebarea. Teorie şi practică*, Polirom, Iaşi;
166. Şerbănescu, Andra (2005), *Cum se scrie un text*, ed. a 3-a, Polirom, Iaşi;
167. Ştefănescu, Dorin (2003), *Creaţie şi interpretare. Studii despre arta cuvântului,* Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca;
168. Ştefănescu, Dorin (2000), *Prezenţă şi înţelegere. Reflecţii asupra fenomenului religios,* Editura Paralela 45, Piteşti;
169. Taussig, Michael (1993), *Mimesis and Alterity*. New York: Routeledge;
170. Temple, Charles (1996), *Lectura în scopul dezvoltării gândirii critice. Manual de metode*, Pregătit pentru programul *Reading for Understanding*, România;
171. Vlad, Ion (1999), *În labirintul lecturii,* Cluj-Napoca, Editura Dacia;
172. Vlad, Carmen (2000), *Textul aisberg*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca;
173. Zlate, M., (1999), *Eul şi conştiinţa*, Iaşi, Ed. Trei;
174. Zlate, Mielu, *Eul şi personalitatea,* Ed. a 2-a, Bucureşti, Editura Trei, 2002.
175. Zlate, Mielu (coord.), (2001), *Psihologia la răspântia mileniilor,* Polirom, Iaşi;
176. Wald, Henri (1983), *Ideea vine vorbind,* Ed. Cartea Românească;
177. Wardhaugh, R. (1976), *The Context of Language*, Rowley, MA, Newbury House Publishers;
178. Wittgenstein, L. (1993), *Tractatus logico-philosophicus*, Humanitas, Bucureşti;
179. Wittgenstein, L. (2007), *Despre certitudini*, Humanitas, Bucureşti;
180. Wunenburger, Jean-Jacques (2004), *Filozofia imaginilor,* traducere de Muguraş Constantinescu, Editura Polirom, Iaşi.

DOCUMENTE ŞCOLARE

- M.E.C.T, *Programa şcolară pentru clasele a VII-a / a VIII-a. Limba şi literatura română*. Aprobată prin ordinul ministrului Nr. 4740 / 25.08.2003;
- M.E.C.T, *Programa şcolară pentru clasa a IX-a. Limba şi literatura română*. Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3458 / 09.03.2004
- M.E.C.T, *Programa şcolară pentru clasa a X-a. Limba şi literatura română*. Aprobată prin ordinul ministrului Nr. 3252 / 13.02.2006
- M.E.C.T, *Programa şcolară pentru clasa a XI-a. Limba şi literatura română*. Aprobată prin ordinul ministrului Nr. 5959 / 22.12.2006.
- M.E.C., Servicial Național de Evaluare și Examinare, Standarde de evaluare. Limba și literatura română/ pentru clasa a IV-a, a VIII-a și a XII-a, 2003.
- M.E.C., Servicial Național de Evaluare și Examinare, Criterii de notare. Limba și literatura română / pentru clasa a VIII-a, pp. 64-88.

SURSE WEB

- http://edu.ro
- http://www.proeducation.md/
- http://subiecte2009.edu.ro/

CUPRINS